

Title	<研究ノート>「わたし」のおとなの学びを心学講舎活動から読み解く
Author(s)	中尾, 敦子
Citation	京都大学生涯教育フィールド研究 = Journal of lifelong education field studies (2014), 2: 39-56
Issue Date	2014-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2433/185589
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

京都大学生涯教育フィールド研究

vol. 2 (通巻第 13 号) 2014 年 2 月

[巻頭エッセイ]	
「歴史に学ぶ」とは: Extramural から考える	渡邊洋子 1
[論文]	
InterProfessional Education の意味と可能性	渡邊洋子 3
IPE をめぐる経緯と現状、課題—医療専門職養成の動向を中心に—	佐伯知子 9
イギリスにおけるシティズンシップ獲得の機会	
—レスター市のユースワーク事例を手がかりに—	藤代諒 21
[研究ノート]	
「わたし」のおとなの学びを心学講舎活動から読み解く	中尾敦子 39
芸術家の地位をめぐる国際的動向	
—1980 年 UNESCO 「芸術家の地位に関する勧告」の実施状況から—	中尾友香 57
デュイ芸術論における作品受容の解釈	
—『経験としての芸術』(1934)の「再認」と「知覚」概念を中心に	渡川智子 69
専門職としての法曹養成の経緯と現代的課題	
—日弁連の「市民のための法曹」への取り組みから—	種村文孝 75
障害学の理論的展開	池田法子 85
[特集]	
英国成人教育学・生涯教育学研究者 P.ジャービス教授来日記念論稿集	柴原真知子 99
P.ジャービス教授の薬学研究科への訪問を受けて	角山香織 123
[書評]	
書評 相庭和彦・渡邊洋子編著『日中韓の生涯学習—伝統文化の効用と歴史認識の共有』	
(明石書店、2013、p.294)	中島純 127
[実践報告・コラム]	
関西 IPE 研究会 活動報告 —「専門職教育者交流会 IPE」の可能性と課題	柴原真知子 135
野殿・童仙房地域における「生涯学習による教育空間創造」の取り組み	小林伸行 143
自然学校	辻喜代司 149
キャリアヒストリーを書く	渡邊洋子 151
[セミナー参加報告]	
災害看護グローバルリーダープログラム「災害看護におけるグローバルリーダーとは？」	
.....	中尾友香、池田法子 153
[図書紹介]	
田辺繁治『生き方の人類学 実践とは何か』(講談社、2003、p.261)	種村文孝 161
[研究室彙報]	
編集後記	

京都大学大学院教育学研究科生涯教育学講座

生涯教育フィールド研究編集委員会

《CONTENTS》

What is meant by learning from history? ; on 'Extramural'WATANABE Yoko
Articles

What is InterProfessional Education? ;Mutual Learning of Professionals
 and Educators of Professional EducationWATANABE Yoko
 The Present Situation and Issues in InterProfessional Education of Medical Education
 SAEKI Tomoko

Opportunities for the Development of Citizenship in Young People in the United Kingdom
 -the Case of Youth Work in Leicester City- FUJISHIRO Ryo

Research Notes

Looking for the origin of my lifelong learning; Historical Heritage to Tell
 beyond Time and SpaceNAKAO Atsuko

International Trend on the Status of the Artist; Re-examination of
 the UNESCO "Recommendation concerning the Status of the Artist"NAKAO Yuka
 Interpretation of Reception of Works in Dewey's Theory of Art
 with a Focus on The Concept of "Recognition" and "Perception" in "Art as Experience"
WATARIKAWA Tomoko

Current Issues of Legal Training as a Profession; From Efforts to
 "Legal for the Citizens" of Japan Federation of Bar Associations ... TANEMURA Fumitaka
 Theoretical Development of Disability StudiesIKEDA Noriko

Special Issue

Special Collection of Lecture Records and Articles by Prof. Peter Jarvis
 SHIBAHARA Machiko

Responding Comments on Prof. Peter Jarvis' visit to the Faculty of Pharmacy,
 Kyoto University KADOYAMA Kaori

Book Review

AIBA Kazuhiko & WATANABE Yoko, Lifelong Learning in (Japan, China, and Korea, 2013)
NAKAJIMA Jun

Mini Report & Column

A Report of Kansai Inter-Professional Education Network
 -Implications for future development & challenges of Inter-

professional Communication for Professional Education Practitioners ... SHIBAHARA Machiko
 Introduction: our action to create an educational space as a network of

lifelong-learning resources in Nodono and Dosenbou region KOBAYASHI Nobuyuki

Nature School Activities TSUJI Kiyoshi

Writing one's own career historyWATANABE Yoko

Seminar Report

Report on the Symposium: "What a Global Leader to be?" in
 Disaster Nursing Global Leader Degree Program NAKAO Yuka & IKEDA Noriko

Book Gide

Tanabe Shigeharu, Anthropology of Life -What is Practice?-,2003
 TANEMURA Fumitaka

Trends of our section in 2013

「歴史に学ぶ」とは；Extramural から考える

渡邊 洋子

What is meant by learning from history? ; on 'Extramural'

WATANABE, Yoko

最近、必要があつて Adrian Barlow, *Extramural ;Literature and Lifelong Learning, Lutterworth Press, 2012* という本を読んでいる。

とても刺激的な本である。刺激的と言っても、壮大なスペクタクルが描かれているわけでも、ダイナミックな社会変動や革命的な社会運動が取り上げられているわけでもない。また、サブタイトルは「文学と生涯学習」であるが、文学を生涯学習としてどう普及させるかに関わる「すぐに役立つ」画期的なノウハウが展開されているわけではない。それでは、何が刺激的なのか。

‘extramural’ とは、「構外」という意味で、大学の「構内」の反対語である。イギリスの学問知は 19 世紀に至るまで、中産階級の子弟が通う「オックスブリッジ」に独占されていたと言っても過言ではない。大学教育はそれまで、「構内」で行われるのが自明であり、裕福な家庭でジェントルマン文化を享受しながら育った男子学生に、排他的・独占的に提供されるものであった。

1867 年、双壁の一つであるケンブリッジ大学の教授 James Stuart は、教師として人間としてより向上したいと願う熱心な女性教員たちに請われ、公開講義を行っている。彼はそれを起点に「構外」における大学教育の意義とニーズの存在に目を開かれることとなる。以後、同大学には構外教育研究 extramural studies の講座、さらに構外教育部門 extramural department が設けられ、労働者階級を中心に、多くの成人が高等教育レベルで学ぶ機会を得られるようになっていく。「大学拡張運動」の本格的な始動である¹。

同大では現在も当時と同じ建物 Madingley Hall を拠点に、成人の学ぶコースが数多く提供されている。Madingley Hall とは、建物の名称と同時に、ケンブリッジ大学生涯継続教育研究所 Institute of Continuing Education の通称である。

¹ これらの経緯については、マイケル・スティーヴンス『イギリス成人教育の展開』（渡邊洋子訳）、明石書店、2000 年

2012 年 12 月のある日、私はインタビュー相手に会うために同 Hall の玄関に佇みながら、大学拡張講義で学んだ受講者たちに思いを馳せていた。また、同 Hall 内のカフェに腰を下ろしながら、近代イギリス成人教育史を代表するとも言えるこの歴史的建造物が現在、幾多の年月を経ても、大学のメインの建物の一つとして、しかも当初と同じ「成人の学習支援」という機能を維持・発展させながら、あたり前に存在し続けていることに、新鮮な驚きと大きな感銘を禁じ得なかった。Stuart の頃と全く同じように、学ぶことによって生きる力を培い、働く喜びを得る人たちが、今でもここで、真摯に学んでいるのである。

同書は ICE の前ディレクター Barlow 博士が、自らが専門とする「英文学」の領域を足場に、Steuart 以後の'extramural'の発展経緯を跡づけたものである。そこには、博士自身が担当した英文学のコースで、受講生たちが文学を学びつつ、文学から何をどう学んでいったのか、また、博士と受講者がともに、少人数クラスの双方向のやり取りを繰り返す中で、どんな学びの空間を生成していったのかが、生き活きと回想されている。その臨場感あふれる叙述の中で、改めて、「人が人として学ぶこと」の意味をじっくりと考えさせられる。

イギリスでは、大学の知を社会人（労働者階級）に開くにあたり、オックスフォード・ケンブリッジで学部生の指導法として定評の高かった「テュートリアル・システム」を生育暦や文化のまったく異なる成人学生の学習に適用すべく、成人のための「テュートリアル・クラス」²が考案された。非職業的教養教育 non-vocational liberal education を最大の特色とするイギリス「成人教育」実践のエッセンスが 19 世紀以降、まさに 21 世紀の今も、英文学を通して脈々と、成人学生たちに共有されているのである。

サッチャー改革以後、職業教育・訓練が重視され、ブレア政権期には、生涯学習政策の中核になっていった。この変遷の中で、成人教育 adult education という言葉はイギリス社会では「死語」になってしまった。だが、同書が描き出す世界は、「歴史」として書かれてきた成人教育史と、サッチャー改革以降、「非効率性」と「非生産性」を理由に軽視されてきた「成人教育的価値」とが、まさに、現代社会を生きる Barlow 博士の手によって、「テュートリアル・クラス」を引き継ぐアットホームで相互的な学び空間として、目の前に集約的に示されたものなのである。この大きな歴史の流れと向かい合う読者はすでに、時空を超えて、この学びの仲間の一員となっているのである。

² 「イギリス成人教育の方法論的成立に関する史的考察—初期テュートリアル・クラスの生成過程に注目して—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 52 号、2006、1～26 頁。

【論文】

InterProfessional Education の意味と可能性 —専門職／専門職教育者の新たな学び—

渡邊 洋子

What is InterProfessional Education ?
; Mutual Learning of Professionals and Educators of Professional Education
WATANABE, Yoko

本稿は、専門職教育者、すなわち専門職教育を担当する教育者が、職場を離れてインフォーマルな場で、異なる職種・業種の専門職教育者と語り合い学び合うことが、どのような意味と可能性をもつか、という問いにアプローチするものである。

ここでの専門職とは主に、①従来「古典的専門職」と呼ばれてきた医師や法曹などに加え、その養成課程が高等教育の一環に位置づけられている、②職場で系統的・組織的な研修の取り組みが行われるような、高度な専門職性を伴う職業人を指す。また、ここで注目する専門職教育者とは、専門職の養成・研修等に「教員」「講師」等、教育者として関わる人たちのことである。

1 現代的背景

現代の専門職は、ショーン Schön,D も指摘するように、自らの専門性を発揮すべき現場や対象が、高度に複雑化する中で、ますます緊要で切実な課題に直面するようになった。そこでは例えば、チーム医療に顕著に見られるように、一つの仕事や課題を遂行するために異なる職種・業種の専門職がチームを組んで連携・協働する機会や場（InterProfessional Work）が、確実に増えてきている。

とはいえ、全体としてみれば、教育や仕事の現場は大枠として、このような課題やニーズに対応できているとはいえない。具体的な問題は、次の二点に集約される。

第一に、高等教育機関の専門職課程では、高度に専門分化する先端領域の発展が最優先されており、このような視野の広がりや多様性をともなう事態や社会的ニーズへの対応は、一部の先駆的な取り組みを除き、全体としては、単一職種・業種に限定されたカリキュラムや教育活動に特化する傾向が強いという点である。

第二に、専門職領域には各々、異なる価値観や実践的な諸原理、「専門職文化」が構築されている。異なる専門職同士では、これらの「違い」の存在を漠然と感知していたとして

も、具体的に知り合う機会がないために、「ともに仕事をする」場面になった場合の「ハードル」が高くなりがちである。また、多くの専門職が、常に自らの「専門職文化」の中で同職種・業種の人々と一緒に仕事をしているため、自らの職域の価値観、諸原理、「専門職文化」の存在を自覚したり、相対化・言語化したりして捉えることに慣れていない。これらの状況が、「他文化」の専門職との協働を煩瑣なものとして受け止めさせるものと思われる。

ここでいう「専門職文化」とは、①その専門領域の特色として一般に知られている「目に見える」職業的な様相にのみならず、②自明視され身体化された広範な諸価値をも含むものである。②は主に、「内」に属する人たちにとっては、「当たり前」のものと受け止められているが、「外」から見るとその職業領域に独特の言語表現、行動様式、慣行や所作などを指す。ブルデューの言う、ハビトゥスのようなものである。この「専門職文化」土壌については、たとえ隣接領域にあっても、相互の「違い」を学び、共有する機会が、現状においてはほとんど存在しない。多職種・異業種での協働を求められる現代の諸局面においては、このような状況が、無用な抵抗感や齟齬、諸問題を生じさせる素地となりかねない点が、現代的課題の一つと言えよう。

本稿ではこれらを踏まえ、IPE とは何かについての定義を確定した上で、IPE をいくつかの種類に分類し、各 IPE の目的と特徴を整理する。その中で、専門職教育者交流型 IPE に注目し、専門職養成を共通基盤とする多職種・異業種の教育担当者にとって、IPW を必ずしも前提としない交流型 IPE の存在意義がいかなるものかを明らかにし、そこでの実践課題の共有と交流方法などに関わる具体的な可能性を検討したい。

2 IPE とは何か

IPE は現在、チーム医療に向けた学部・現職教育から、ビジネスに新たな発想を生み出す場として活用されている。IPE は近年、医療・保健・福祉領域では「多職種連携教育」、企業内教育では「異業種間教育」等の訳語を当てられることが多いが、使われる場面によって各々のニュアンスが異なり、定訳は現時点では存在しない。それと連動して、IPE の定義も一定しているわけではない。それゆえ、本稿では敢えて、訳語をあてずに IPE を用い、以下のような定義を用いることとする。

本稿における IPE とは「ある目的の達成を、より効果的で容易なものとするために、異なる職種・業種の専門職に携わる人々が、互いの専門職領域の特性、仕事の段取りや進め方、専門職文化、課題などを共有し、それをもとに相互理解をより深め、より円滑なコミュニケーションの構築を通して実践コミュニティに貢献する、相互学習支援活動」を指す。

これまで「IPE」と一括して捉えられてきた諸活動について、筆者は図1のように分類・整理されるものとする。以下、これを筆者自身の見解にもとづいて説明したい。

まず、IPE は大別して、「IPW 直結型 IPE」と「多職種／他業種交流型 IPE」に分けられる。前者は文字通り、IPW と直接に結びついた IPE 活動、つまり「より円滑かつ効果的

に、ともに働くための IPE」であるのに対し、「多職種／他業種交流型 IPE」は、「交流により多元的・客観的な視点を獲得するための IPE」と言えよう。以下、両タイプを見ていく。

図表 1 IPE のカテゴリー（筆者作成） (1) 「IPW 直結型 IPE」

I IPW 直結型 IPE
I a 「手術室」型 IPE
I b 「地域医療」型 IPE
II 多職種／他職種交流型 IPE
II a ビジネス交流型 IPE
II b 専門職教育者交流型 IPE
II c 他の目的のための IPE

まず、「IPW 直結型 IPE」は、現在または将来的に、実際に現場で協働する（可能性のある）多職種・異業種の専門職者／学生同士が、設定されたテーマに関わる課題解決に共同で取り組み、その中で協働場面に必要な知識やスキルを体得し、相互理解への手がかりを得ることを目指すものである。IPE 活動を継続することによって、IPW にむけた資質・能力や態度などが培われることが期待される。IPW は、医療であれば「医療関係」という単一業種の中の複数の職種が関わることが多いために、このタイプでは、異業種よりむしろ、多職種による IPW/IPE が主流になると言えるだろう。

「IPW 直結型 IPE」には、下位タイプとして「手術室」型 IPE と「地域医療」型 IPE がある。「手術室」と「地域医療」は医療関係の言葉であるが、ここでは比喩的・便宜的に用いており、「IPW 直結型」IPE が、医療領域に限定されることを意味するわけではない。

① 「手術室」型 IPE

「手術室」型 IPE とは、「限られた条件の中で特定の仕事の達成を目的にチームで協働する」という集約型の IPW を想定した IPE を指す。すなわち、多職種の専門職たちが、ある時間帯（「手術中」）・ある場所（「手術室」）で、ある課題（「手術」）の達成のために、各々の専門性を最大限に発揮しつつ、協力しながら目的（「手術の成功」）に向けて協働するという集約型の IPW が前提とされている。同じ時間と空間を共有し、臨場感あふれる現場で、緊密な意思疎通と事態に即応した判断や合意、柔軟でタイミングのよい連携などが求められる。ゆえに、IPE もそのような IPW の仕事場面を想定した内容構成が必要とされる。

② 「地域医療」型 IPE

他方、「地域医療」型 IPE とは、「患者やクライアントの問題解決・状況改善やニーズの充足に向けて、目的の設定やプランニングも含めて協働し、各自が自らのパートを担う」という分散型の IPW を想定した IPE を指す。すなわち、ある問題を抱えた対象者（「患者」「クライアント」など）への中長期的な対応（「ケア」「自立支援」「問題解決」など）のために、多職種（・異業種）の専門職が、互いの専門性を持ち寄って具体的プラン（「治療計画」「ケアプラン」「取り組み表」など）を作成し、その達成（最終的な問題解決・

改善)に向けて最も適切な連携方法を決定した上で、各々が自分の持ち場で日々そのパートを担う、という分散型の IPW が前提となっている。各々の専門職は、自らの時間や空間と専門性において対象者と関わり、最終的な問題解決・改善への具体的プランを、時間・空間を超えたところで協働的に達成することを目指す。IPE では、そこに向けた地道な記録の共有化や情報交換の技法、相互理解やオープンな関係性づくりに向けた様々なトレーニングが肝要となろう。

(2) 「多職種／他業種交流型 IPE」

「多職種／他業種交流型 IPE」の下位タイプには、「ビジネス交流型 IPE」「専門職教育者交流型 IPE」「他の目的のための IPE」の3つがある。「ビジネス交流型 IPE」は、企業の管理職や意欲的なビジネスマンが、新たなビジネスチャンスの開拓と自己投資に役立てるべく、新奇な発想や多様な視点、さらに広範な人脈を得るべく参加するもので、ビジネス書の読書会や異業種との名刺・情報交換会などがある。「専門職教育者交流型 IPE」は、筆者たちが現在、最も注目している活動で、次節で取り上げるものである。「その他の目的のための IPE」は、例えば、ビジネス目的や専門職教育者としての自己研鑽以外に、個人の自己啓発を主目的に、多職種・他業種の専門職との交流機会に参加する場合などを指している。

3 専門職教育者にとっての IPE

現在、専門職教育の多くは領域別の「縦割り」で行われている。その中で、専門職教育者（高等教育機関で専門職教育に従事している教育担当者）の多くは、専門領域の知識や技術（「何を教えるか」）には一定の専門性を獲得している。とはいえ、その知識・技術を「どのように教えるか」「学びをどう促進するか」に関わっては、教育学の専門的素養に乏しく、「経験知」と試行錯誤に依拠したまま、授業や学生指導に取り組んでいるのが実状である。例えば、医学教育においても、数年前から「医学教育専門家」の認定に向けて学会レベルで取り組みを始めているが、認定制度の立ち上げには多くの議論と労力とを要しており、歯学教育、薬剤師教育に至っては、そのような取り組みはまだ見られない。

近年、多様な領域の専門職教育者に共通に取り上げられる課題は、「安心して現場に送り出せる学生をどう教育するか」「新人をやめさせずに育てるにはどうすべきか」等の問いに見られる、学生や新人の育成に関わるものである。異なる分野の専門職教育者の間には、このような共通課題があっても、それを横断的に捉えて自らの現状を客観的に捉え直し異なる角度から点検する機会や、互いに情報・意見を交換する中で新たな視点や問題解決のヒントを見出せる場は、ほぼ存在していない。筆者はそれゆえに「専門職教育者交流型 IPE」の存在意義があると考えている。

「専門職教育者交流型 IPE」（以下、交流型 IPE）とは、多職種／異業種の専門職教育

者が何らかの形で集い、実践者として共通に直面している教育的・実践的課題について、お互いの経験や考えを分かち合い、同時に、実践研究者として協働で探究する活動である。このような IPE 活動に参加することを通して、専門職教育者は、①専門職としての自己の経験や価値観の振り返り、②教育者としての自己の経験や価値観の振り返り、という二つの側面から、自らの教育実践を省察することができると思われる。

このうち、①の振り返りにおいては、他の専門職領域の参加者とは「異なる」点への着目を中心となる。すなわち、自らの専門職領域の独自性・特殊性、「専門職文化」の特徴を認識し、その専門職世界とその実践コミュニティに身をおく専門職者としての自覚に至るような、振り返りである。

また②の振り返りにおいては主に、他の専門職領域の参加者と「共通する」点が注目される。すなわち、相互研鑽や後継・次世代の専門職育成に向けた「教育を担う者」として、互いの経験や悩みなどを伝え合い分かち合う中で、客観化・言語化の作用が促される。そのプロセスで「学習者」認識や「学習支援者」としての自己認識が問い返され、専門職教育者としての新たな認識枠組への手がかりを得ることが可能になると考えられるのである。

なお、以上については、まだ仮説の域を出ておらず、今後のアクションリサーチ的な取り組みによって、実証・検証する必要がある。

4 おわりに代えて

筆者は、2011 年 3 月初旬の英国サリー大学名誉教授 Peter Jarvis 氏を迎えての専門職教育者を対象とする交流型セッションの開催を基点とし、科学研究費補助金・萌芽研究「専門職教育と専門職性に関する異業種間比較研究—成人教育学の観点から」(H23~H25: 研究代表者 渡邊洋子)の助成を跳躍台として、交流型 IPE の「場」の形成と活動方法の探究に、共同で取り組んできている(本誌の柴原「活動報告」を参照)。

私たちが現時点で対象としている専門職教育の領域は、医師・医療者(看護師・理学療法士など)養成、企業内教育、現場型行政官教育(海上保安官養成等)、教師・保育士養成、社会教育関連専門職(学芸員・社会教育主事・図書館司書)養成、法律家養成、学術的研究者養成などである。この交流型 IPE においては、専門領域の壁を越えた個々の実践経験の共有化、実践的課題の抽出、それに関わる意見交換、共通リソースによる議論、それらを共有化するためのインターネット・サイトの活用などが実験的に行われてきた。

これらの方法論はまだ試行錯誤の途上にあり、将来的な「領域横断型専門職教育プログラムの開発」という観点からすれば、まったく未熟なものである。これらに共同のアクションリサーチを合わせた複合的なアプローチを続けながら、InterProfessional という新たな専門職／専門職教育者の学びの可能性を追求していきたい。

《参考文献・資料》

Hammock,,M, Freethk,D.S.,Goodsman,D.,and Copperman,J.,*Being InterProfessional*, Polity, 2009,.

Schön,D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*,

London: Temple Smith, 1984 （ドナルド・ショーン『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』、柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房、2007 年）。

ピエール・ブルデュー『実践感覚 I 』、今村仁司・港道隆 訳、みすず書房、1988 年。

エティエンヌ・ウエンガー他著『コミュニティ・オブ・プラクティスーナレッジ社会の新たな知識形態の実践』 櫻井祐子他役、翔泳社、2002 年。

Jarvis, P. *The Theory and Practice of Teaching*, Routledge, 2006. （ピーター・ジャーヴィス編著『生涯学習支援の理論と実践ー「おしえること」の現在』、渡邊洋子・吉田正純監訳、明石書店、2011 年） 他。

付記：本稿は、2013 年 8 月 31 日に関西大学において開催された日本学習社会学会研究大会自由研究発表での報告内容をもとに、大幅に加筆・修正したものである。

【論文】

IPE (InterProfessional Education) をめぐる経緯と現状、課題
—医療専門職養成の動向を中心に—

佐伯知子

The Present Situation and Issues
in InterProfessional Education of Medical Education

SAEKI, Tomoko

IPE (InterProfessional Education) とは、複数の領域の専門職者が主に連携・協働のためにともに学び合い、お互いを理解する専門職の教育・学習のあり方を指す。日本では 2008 年頃から、医療分野をはじめとする専門職養成に IPE が取り入れられ、広がりを見せてきた。本論は、これらを「医療系 IPE」と呼び、日本での展開経緯、現状や課題について検討するものである。

1. 日本の医療現場の現代的課題と IPW (InterProfessional Work) への着目

医療の現場はさまざまな職種の人びとが働く場である。表 1 をみると、医療現場従事者としてのイメージが強い医師・看護師・薬剤師のみならず、臨床検査技師・理学療法士 (PT)・作業療法士 (OT)・管理栄養士・介護福祉士などについても、各病院に一定数勤務していることがわかる。こうした傾向は今後、医療技術の進歩とともに多様な専門職種が誕生していく可能性を考慮すれば、ますます強まっていくものと思われる。

表1 職種別にみた病院の常勤換算従業者数（2011年10月1日時点）

（単位：人）

職種	従事者数	病院当たり	職種	従事者数	病院当たり
医師	199,499	23.2	診療エックス線技師	244	0.0
歯科医師	10,112	1.2	臨床検査技師	49,772	5.8
薬剤師	42,803	5.0	衛生検査技師	142	0.0
保健師	4,748	0.6	臨床工学技士	14,586	1.7
助産師	20,122	2.3	あん摩マツサージ指圧師	2,103	0.2
看護師	704,627	81.9	柔道整復師	565	0.1
准看護師	153,691	17.9	管理栄養士	18,824	2.2
看護業務補助者	196,894	22.9	栄養士	5,487	0.6
理学療法士（PT）	51,800	6.0	精神保健福祉士	7,723	0.9
作業療法士（OT）	33,021	3.8	社会福祉士	6,767	0.8
視能訓練士	3,436	0.4	介護福祉士	34,942	4.1
言語聴覚士	10,651	1.2	その他の技術員	16,692	1.9
義肢装具士	64	0.0	医療社会事業従事者	8,839	1.0
歯科衛生士	4,637	0.5	事務職員	185,825	21.6
歯科技工士	750	0.1	その他の職員	80,744	9.4
診療放射線技師	39,629	4.6			

出典：厚生労働省 統計情報部「平成23年病院報告」

では、このように多様な専門職者が働く現場は、実際にどのように連携し、機能しているのか。結論から言えば、個々の専門職の独立性は極めて高く、セクショナリズムが強い状態にあると言える。すなわち、それぞれが固有の専門職性を有する中、指示系統や情報管理も専門職別の、縦割りを基本とする組織体系となっているのである（図1）。

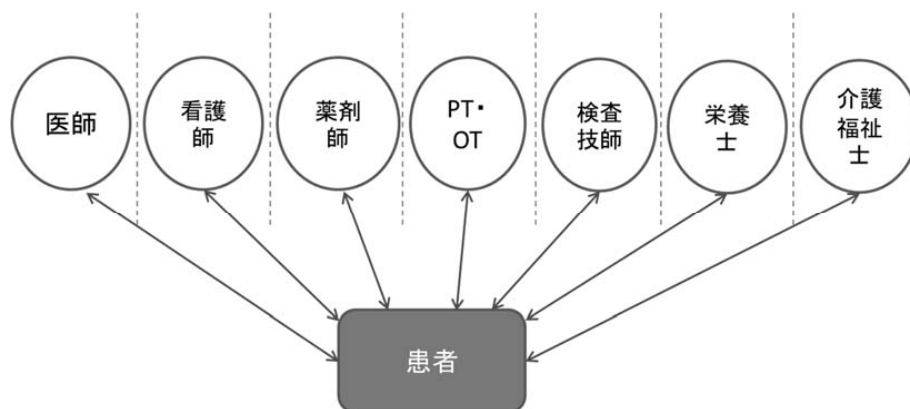


図1 医療現場におけるセクショナリズムのイメージ

だが近年、このような状況に対して、三つの次元から限界性が指摘されてきている。

第一に、個人で仕事を行うことの限界性である。日進月歩の勢いで医療技術が高度化・複雑化し、専門領域がより細分化される一方で、自身の専門領域のことに目を向けるだけで治療・ケアを行うことの困難性や課題が認識されるようになってきているのである。

第二に、縦割り型で仕事を行うことの限界性である。医療現場において、専門職同士の日常的な連携不足やコミュニケーションの不具合などによる医療過誤やケアの質の低下などは、近年ますます問題視されるようになってきている。そうした中、各々の専門職領域が縦割り型で仕事を行うという「常識」に、疑問が投げかけられるようになってきているのである。

第三に、単独領域で仕事を行うことの限界性である。医療界全体の議論の方向性として、患者の「疾病」のみをとらえその治療に終始するのではなく、一人の「生活者」として課題やニーズをとらえたケアを試みるものへとシフトしている。また、治療・ケアの場についても、病院などの施設から地域社会への移行を目指す流れにある。こうした変化はすなわち、保健・医療・福祉の広範囲にわたる連携が必要となることを意味するものである。

このようにして、一人の患者のケアを多領域の専門職者で協働して行う必要性・必然性が急速に増してきた。その中で注目されるようになったのが、IPW (InterProfessional Work) という発想である。そこでは、「一見、独自の体系をもつようにみえる諸分野も、本来、利用者の複雑なニーズを解決するために分化してきたものであ」¹るとの認識の下、「それらが IPW という方法論の下で再統合されることによって、利用者が本来求める有効な成果を生み出すことにな」²ることが期待されたのである。こうした考え方を踏まえ、図 2 のようなイメージで医療体制を組織することが求められるようになってきた。なお、これはあくまで一つの医療機関内での連携・協働イメージだが、地域医療という観点からすれば、社会福祉士やケアマネージャー、保健師やホームヘルパーなどより多様な専門職者が関わることとなり、網の目はさらに広がりをもつといえる。

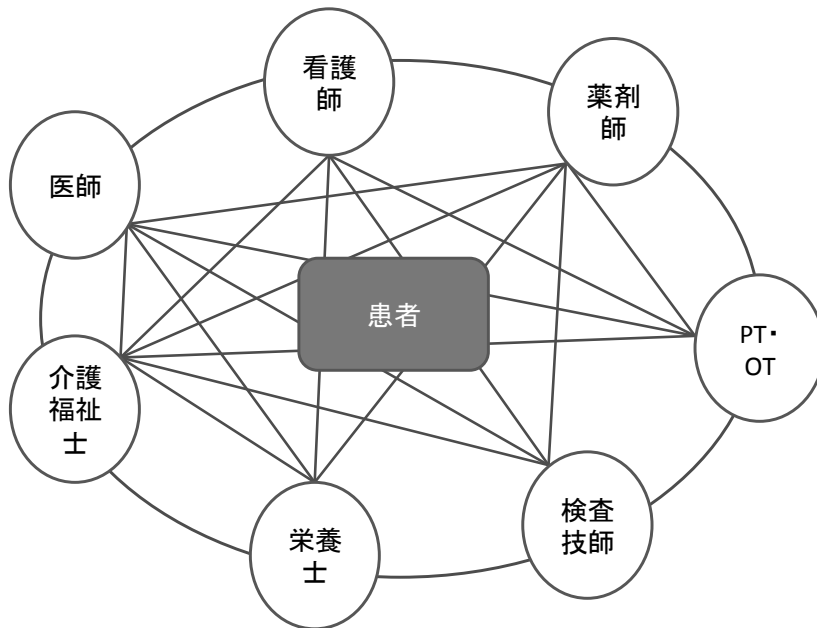


図2 IPW のイメージ

出典：埼玉県立大学編『IPWを学ぶ』（中央法規、2009、p.15）より一部変更して筆者作成

このような医療現場における働き方をめぐる発想の転換は、教育段階にも波及し、多職種連携を目指す IPE が展開されることとなった。

2. 日英における IPE 組織の設立と展開

日本で IPE が展開される上で重要な役割を果たしたのが、全国的な組織の設立である。ここでは、そのひとつである日本保健医療福祉連携教育学会（Japan Association for Interprofessional Education : JAIPE、以下 JAIPE）の設立と展開について、影響を与えたイギリスの IPE 組織である英国専門職教育推進センター(Centre for the Advancement of Interprofessional Education : CAIPE、以下 CAIPE)の事例とともに概観しておきたい。

（1）イギリスの IPE 組織—CAIPE を中心に—

1980 年代以降、イギリスでは医療過誤の問題が厳しく取りざたされていた。そこでは、問題の所在が個人ではなく、コミュニケーションやチームワークを阻害するシステムにあるとの認識から、多職種で連携・協働できるような現場改革、教育改革の重要性が指摘されたのである。こうした中、CAIPE は、コミュニティや教育機関、職場におけるさまざま

な専門職者や職業人が、次のような行動をとれるよう支援することを目的として誕生した (1987 年)。

- ・ 考えを共有すること。
- ・ 共に学び、共に働くこと。
- ・ お互いを尊重する気持ちを育むこと。
- ・ 連携・協働を阻むものを克服すること。
- ・ サービスの質、ケアの質を向上させるための協働的な活動を生み出すこと³。

その後 CAIPE は、IPE を以下のように定義した。この定義は、日本はもとより国際的にも広く認知されたものとなっている。

2 つ以上の専門職者が、連携・協働の質、ケアの質を向上させるために、共に学び、お互いから学び合いながら、お互いについて学ぶ機会⁴。

CAIPE の具体的活動は、IPE 関連の教育・研究活動の推進、関連文献の作成・提供、講演会の実施、多職種が交流するワークショップの実施、政府をはじめさまざまな関連機関への助言、国際的な IPE 組織との連携というように、多様に展開されてきている⁵。現段階では運営上の困難さも指摘されているが⁶、同組織がイギリスおよび国際的な IPE の理念的・実践的展開の基礎を築いてきたことは間違いないだろう。

(2) 日本の IPE 組織—JAIPE を中心に⁷—

2005 年、埼玉県立大学において日本初の IPE ワークショップが開催された。2006 年以降は、文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム (特色 GP)」などの採択を受けた医療系大学を中心に、IPE を軸にした教育プログラムが実際に構想・展開された。こうした流れの中、2008 年、CAIPE から理念的・実践的示唆を多分に受けつつ、日本的 IPE 組織として JAIPE が設立されたのである。

JAIPE の目的について、設立趣意書には以下のように記されている。

日本において大学等の教育職と現場の専門職とによる実践や研究成果の蓄積とそれらの共有は十分とは言えず、教育の内容や方法の開発や改善と、連携教育の理論の説明と効果の評価は極めて重要です。そして、現場におけるそれらの連携そして協働の必要性は大学等の高等教育のカリキュラムに反映されることが大切です。そして国際的な連携教育の関係組織・学会との情報交換・交流も推進していく時期にきています。それぞれの成果を、同じ場で発表し、相互に討論し、多様な専門職協働の現状を俯瞰し、共有できる本学会の設立には大きな意義があると信じます⁸。

JAYPE の設立により、IPE の理念は全国的に共有されてきているが、実践面においても、同機関の果たす役割は非常に大きいといえよう。というのも、「日本保健医療福祉連携教育学会」との学会名にあるように、保健医療福祉に関わるあらゆる専門職者の連携・協働を目指す IPE においては、一つの機関、一つの地域内で教育活動を完結させることはほぼ不可能であり、広範囲にわたって地域的・社会的リソースを活用していける連携が不可欠なのである。その意味でも、JAYPE の今後の展開が期待されるところである。

3. 医療系 IPE の具体的取り組みにみる IPE の到達点と課題、可能性

医療系 IPE においては、上述のように全国的組織が設立され、IPW を見据えた、保健・医療・福祉の枠を超えた専門職養成への道を着実に歩み始めている。最後に、こうした医療系 IPE の具体的取り組みについて概観しておきたい。

医療系 IPE は、さまざまな段階でさまざまなリソースを用いて行われており、現状として実態を正確に把握することは難しい。そこで本論では、(1) IPE の段階、(2) IPE の内容と方法、(3) IPE における教育担当者、の3点から具体的取り組みを整理し、医療系 IPE の到達点と課題および可能性について検討していく。

(1) IPE の段階

医療系 IPE の段階は、①養成段階（大学などの高等教育）、②現職教育段階（現場）の2つに大別できる。

現時点において、日本の医療系 IPE をめぐる議論および実践が主に展開されているのは①養成段階である。IPE という既存の発想、枠組みを大きく転換するには、養成段階からの地道な取り組みが有効との考えからである。そのような中、養成段階の IPE の成果として、学生たちが「学部による視点の違いに気づいた」「他の学部の学生は自分にはない専門的な知識があり、すごいと思った」「患者さんの問題を把握し、解決するためには、チーム医療が重要であることがわかった」など、他職種との連携・協働に前向きな姿勢をみせているとの報告⁹⁾は、注目すべきものといえよう。

②現職教育段階については、IPE の導入においてさまざまな困難性が指摘されている。現時点で最も可能性があるのは、①とリンクした形で普及がすすむことである。というのも現状として、養成段階で IPE を経験していない現職者の多くは、IPE 要素を取り入れた学生の現場実習を受け入れる際にはじめて、その発想に接するのである。そのような中、いくつかの実践例では、「専門職連携をあらためて考えてみた」「自分の病棟では、チーム医療が行われていないことが判った」など、現職者が受け入れの中で IPE の意義や可能性に気づくといった効果も指摘されている¹⁰⁾。こうした気づきがいかに IPW へとつながり、

また現職者自身の継続教育としての IPE につながるかといった点については、長期的な課題と言えるだろう。また、①の時期に IPE を学んだ学生が専門職者として現場の IPW を担うようになれば、継続的な現職教育・研修機会としての IPE も普及・定着していくことが期待される。

このように医療系 IPE の時期をめぐっては、大学教育における IPE と現場での IPE/IPW をどのように連結・調整していくかが、当面の鍵と言えるだろう。

(2) IPE の内容と方法

では、現時点で主に展開されている医療系 IPE の事例として、養成段階の内容と方法に注目してみたい。

ここでは、先進的な取り組み例として医療系の総合大学（医学部、歯学部、薬学部、保健医療学部(看護学科、理学療法学科、作業療法学科)から成る）である昭和大学を取り上げる¹¹⁾。同大学のカリキュラムにおいて IPE 関連科目は、附属の大学病院や地域の保健医療福祉施設との連携・協働の下、学部横断的な必修科目として 1 年次からの積み上げ型で設置されている（図 3）。

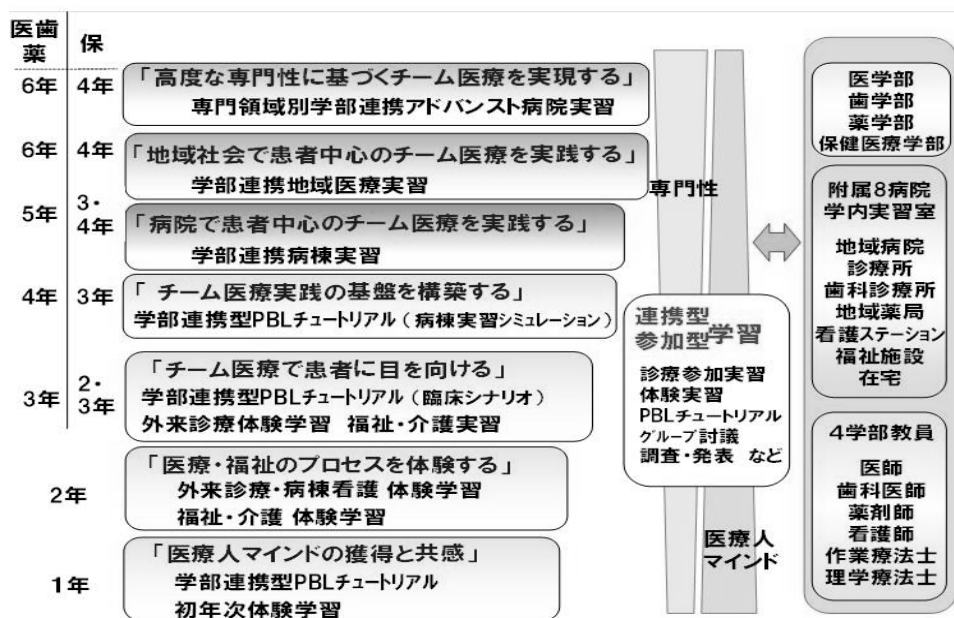


図 3 昭和大学における IPE の全体像

出典：昭和大学ホームページ「チーム医療を実現する体系的学士課程の構築」

http://www.showa-u.ac.jp/rsch_acad/mext_gp/2009/2009_001.html（閲覧日 2013 年 1 月 20 日）より一部抜粋

このうち、1 年次から 4 年次（学部によって異なる）にかけて展開される「PBL¹²チュートリアル」という授業は、学部混合の 10 名弱の学生が 1 チームとなり、具体的な問題事例として提示される「シナリオ」に沿った課題解決型のグループ学習を行うものである。1 年次は、「夜食」など医療・福祉・保健領域に関わる身近な話題に対し、グループで問題点や学習すべき項目を抽出し、自習したものをまとめて発表する。そこでは、コミュニケーション・スキル、プレゼンテーション・スキル、自己主導型学習法、情報検索法というように「学び方を学ぶこと」が目指されている。これが学年が上がると、患者の病歴や入院時の所見、看護記録といった具体的な症例に対し、医療チームとして何ができるかを討議し提案するというように、より専門的・実践的な内容となり、多職種の役割理解・尊重、患者の抱える問題の包括的理解・解決能力の育成へと発展していくのである。

また、3 年次から 5 年次（学部によって異なる）における「学部連携病棟実習」は、学部混合の 4、5 名の学生がチームを組み、同大学の附属病院において 1 週間、共通の患者を担当するグループ実習を行うものである。その中で IPE として目指されていることには、大きく 2 点ある。1 点目は、協働の実践である。学生たちは、実習期間中ミーティングを毎日行う。担当患者の情報をチームで収集・共有・整理する中、各々の専門領域からの知見を提示し合い、最善の治療やケアについて討議を重ねて行くのである。2 点目は、他職種理解である。実習期間中は、各々の専門に特化した実習も設定されているが、自分の実習に終始するのではなく、他学部学生やさまざまな医療スタッフの担当患者に対する診療、面談、検査、治療、ケア、リハビリテーションなども見学して回る。それによって他職種の業務内容の実際を知り、相互理解を深めるのである。

このように医療系 IPE の内容や方法をみると、他の専門職の役割を理解・尊重することや、多職種間で協働する意義を理解すること、具体的な協働のためのコミュニケーション・スキルを獲得することを目指したものとなっており、方法としても、まとまった知識を伝達するような一斉講義ではなく、小グループでの問題解決型の演習や実習形式が主となっている。もちろん、ここで挙げた医療系 IPE は、人的・物的リソースに恵まれた中での極めて先進的な取り組みであり、全国各地の医療系教育機関で同規模・同水準のものが展開されているわけではない。とはいえ、各機関・各地域で取り組まれている IPE を見ると、内容・方法の面ではおおよそこの事例のような傾向にあるといえよう。

なお、こうした IPE の性質上、獲得した知識や技能をテストや実技で問うのではなく、学習プロセス自体を評価する必要があるため、学生の提出物や振り返りなど学びに関わるあらゆる資料・情報を手がかりに評価しなければならない教員の負担¹³や、信頼性・妥当性のある評価手法の開発¹⁴などが今後の課題とされている。

（３）IPE における教育担当者

IPE における教育担当者としては、大きくは次の 4 タイプが考えられる。①教育機関の医療系専門職者、②教育機関の非医療系専門職者、③職場で指導に携わる医療系専門職者、

④職場で指導に携わる非医療系専門職者、である。具体的には、①②は大学教員などを、③④は主任などを指している。

すでに述べたように、日本の医療系 IPE が養成段階を中心に展開されている現状からすれば、現時点で医療系 IPE を主導しているのは教育機関の指導者であることがわかる。上記の分類で言えば、①医療系専門職者か②非医療系専門職者ということになるが、現状ではほとんどが①となっている。というのも、一般的に専門職教育においては、各々の専門領域の知識・技能を伝授することが重視されるあまり、当該領域の専門家がそのまま指導者として教育活動を行うことが圧倒的に多いのである。そこでは、どのような学習者のどのような学びをいかにして支援していくか、といった教育学的な要素は二次的なものであり、そのノウハウを磨くことは個人の経験的努力に任される傾向にある。

また、医療系専門職者が IPE を主導していると言っても、多くの機関においては、なぜ IPE が必要なのか、という共通理解をはかることから始めねばならないのが実状のようである¹⁵。まずは専門職教育者自身が IPE の意義や可能性を十分に理解し、専門領域を超えて連携・協働する姿勢を持ち続けられるかが鋭く問われているのである。

③職場で指導に携わる医療系専門職者については、人数として最も多いといえるが、めまぐるしく膨大な日常業務や養成段階で IPE を経験していない現実を考えると、IPE という新たな発想の意義や可能性を認識し実践していくことは最も困難であるといえよう。実際、学生の IPE 実習を受け入れるにあたって、現場の指導者が特別に開催されるカンファレンスなどを専門職連携と思い込んでおり、日々のあらゆる診療や活動そのものが他職種連携・協働によって成り立っている／成り立ちうることに気づいていない、というような指摘も少なからず見受けられる¹⁶。また医師については特に、かなりの「お膳立て」をしなければ IPE/IPW に引き込むことが困難との指摘もある¹⁷。

最後に、医療系 IPE の教育担当者をめぐって鍵となる役割を果たすことが期待されるのが、②④の教育機関や医療現場で指導に携わる非医療系専門職者である。とはいえ、現段階でその数は極めて少なく、特に④職場で指導に携わる非医療系専門職者についてはほとんど目にすることはない。こうした中、IPE を展開する上でかれらを医療専門職教育に巻き込む意義と可能性について、非医療系専門職者の中でも特に教育学の専門家の存在に関する、次のような指摘は注目される。

非医療系教育専門家の存在によって、医師は現場でずっと動きやすくなると考えている。医師免許を持たない（すなわち「医学の専門性がない」）がゆえにむしろ、医師との仕事上の棲み分けがしやすくなり、医師は「医師でなくてはできない仕事」に専念できる。さらに、指導医と研修医との間で「何が起きているか」を「非医療系」の教育専門家が分析し、指導医に伝えることで、医師自身の「省察的实践」に役立てることができる。これは真の専門家としてのしなやかな対応である。医学のパラダイムの中で人がどう働き、どう学んでいるか。それをどう評価するのか。非医療系教育学専門家は、「人が育つ」「人

を育てる」という（医学とは「別の専門性」の）パラダイムから、医学の世界をとらえ直すための「感覚（sense）」の提示を求められていると考える¹⁸。

この指摘をふまえると、IPEのように既存の枠組みを大胆かつ柔軟に変革していく上で、教育担当者をめぐっても、医療系／非医療系を問わずさまざまな領域の専門職者が介在することの意義は大きいと考えられる。実際、イギリスでは、医学教育の文系学位コースが設立され、医師免許を持たずに教育学の専門家として医学・医療者教育に携わる「非医療系教育専門家（Non-Clinical Educationalist）」が専任ポストを得るようになったとされる¹⁹。こうした取り組みは医療系教育者や現場の医療者に新たな気づきや刺激を与える効果を生んでおり²⁰、今後、日本の医療系 IPE の新たな可能性を拓く試みとして注目される。

4. おわりに

本論では、医療系 IPE の日本における展開経緯および現状と課題についてみてきた。医療系専門職に限らず、あらゆる専門職はその専門性ゆえに、養成から現場にいたるまで、ともすれば閉鎖的な環境におかれがちである。このように考えると、医療系 IPE が提起する問題は、専門職およびその養成に共通する現状や課題を見据え、今後の方向性を見極めていく上で大いに示唆的なものではないだろうか。こうした観点から今後、医療系の枠を超えた専門職 IPE の可能性についても検討していきたい。

¹ 埼玉県立大学編『IPWを学ぶ』中央法規、2009、p.5。

² 同上。

³ CAIPE リーフレット。

⁴ CAIPE ホームページ「IPE の定義」<http://caipe.org.uk/resources/defining-ipe/>（閲覧日：2014年1月20日）。

⁵ CAIPE リーフレット。

⁶ 2013年8月22日、CAIPE の主要メンバーHelena Low に対するインタビュー調査。

⁷ なお、IPE の学術的な成果を集約する JAIPE に対して、制度的改革も含めた IPE の実際の普及・定着を目指す組織として、日本インタープロフェッショナル教育機関ネットワーク（Japan Interprofessional Practice and Education Network：JIPWEN）も設立されている。

⁸ JAIPE ホームページ「学会設立趣意書」<http://www.jaipe.jp/index12.html>（閲覧日：2014年1月20日）。

⁹ たとえば、木内祐二「昭和大学の体系的、段階的な学部連携チーム医療学習の方略と評価」（第45回日本医学教育学会大会発表資料、2012年）など。

¹⁰ たとえば、朝比奈真由美「プロフェッショナルへの初期教育の実践 専門職連携教育

(IPE) ー質の高い専門職連携 (IPW) をめざす卒前教育ー」(『日本内科学会雑誌』第 100 巻第 10 号、2011 年、pp.3100-3105) や木内による前掲資料など。

¹¹ ここで取り上げる事例については、木内による前掲資料、昭和大学ホームページ <http://www.showa-u.ac.jp> (閲覧日 2013 年 1 月 20 日) を参照している。

¹² 問題基盤型学習 (Problem-Based Learning) の略。近年、実践的スキルを高めるために医療分野で取り入れられている課題解決型の学習手法。

¹³ 朝比奈、前掲論文。

¹⁴ たとえば、朝比奈真由美「IPE と OBE : 亥鼻 IPE のアウトカム評価」(第 45 回日本医学教育学会大会発表資料、2012 年)、前野貴美「Interprofessional PBL を用いた IPE プログラムとその評価ー連携・協働できる医療人を養成するためにー(同) など。

¹⁵ たとえば、酒井郁子「総合大学医療系 3 学部の専門職連携教育プログラムを開発した教職員の連携とコミュニケーション」(『日本ヘルスコミュニケーション学会雑誌』第 4 巻第 1 号、2013 年、pp.26-30) など。

¹⁶ たとえば、朝比奈による前掲論文など。

¹⁷ たとえば、藤田さよりら「精神科訪問看護ステーションにおける他職種連携の実際ー現場の声から IPW の重要な要素を知るー」(『第 2 回日本保健医療福祉連携教育学会学術集会プログラム抄録集』2009 年、p.48) など。

¹⁸ 渡邊洋子ら「医学・医療教育は医師だけでするもの?」『週刊医学界新聞』第 2890 号、医学書院、2010 年 8 月 2 日。

¹⁹ 渡邊洋子「医学教育において非医療系教育専門家が果たす役割とその意義」『京都大学 生涯教育学・図書館情報学研究』第 9 号、2010 年、pp.1-13。

²⁰ 同上。

【論文】

イギリスにおける若者のシティズンシップ獲得の機会 ー レスター市のユースワーク事例を手がかりにー

藤 代 諒

Opportunities for the Development of Citizenship in Young People in the United Kingdom ー the Case of Youth Work in Leicester City ー

FUJISHIRO, Ryo

1. はじめに

戦後の日本の青少年育成において、「青少年問題」は大きな論点として時代や社会の変化と共に議論されてきた。現代日本では青少年¹が抱える問題として、いじめや引きこもり、就職難、貧困や非行などの様々な問題が取り上げられている。筆者は、これらの問題と併せて、「青少年問題」という言葉に顕著に示されるように、一般社会で若者を「問題を起こす者」とみなす誤った認識がマスメディアによって拡張され、若者の社会的な立場を弱めてしまっている点を懸念している。これらの「青少年問題」を防ぐ対策として、日本の青少年育成は進められてきたと考えるためである。

現在の青少年育成の活動としては、学校と地域が協力するものや、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーの学校訪問などの対策や、就労支援の地域若者サポートステーション²などの支援があり、いずれもかなり普及してきている。しかし、筆者は、それらの活動の多くが、ひきこもり支援や就労支援といった、一部の若者を対象とする社会的自立、特にその社会復帰という意味合いの強い支援に集約され、それが目立ち、注視されているのではないかと考える。そこで、若者の自己理解を目指すだけでなく、彼らが他者や社会についての理解を深め、社会に参加・参画し、その中で青少年自身による自己形成を促していけるような支援の必要性を強調したい。そのためには、青少年を「問題を抱える者」としてではなく、「未来を担う市民」として捉え、その育成に向けた包括的な支援に、環境醸成とともに取り組む必要があるのではないかと考える。

上述したように、日本では、「未来を担う市民」の育成に向けた青少年育成において「社会参加」「社会参画」の側面はあまり重視されて来なかったし、現在もその志向性はそれほど強いとは言えない。それゆえに、ユースワークの発祥地であるイギリスで、若者のシティズンシップに関わってどのような取り組みが行なわれているのかを見ていくことによっ

て、具体的示唆を得たいと考える。

したがって、本稿は、イギリスのレスター市で青少年育成（ユースサービス・ユースワーク）施策として行われている若者のシティズンシップ獲得への取り組み事例の考察を通して、日本の青少年育成において取り組みの弱い社会参画支援への示唆を得ようとするものである。

イギリスはユースサービス・ユースワークの発祥地であり、その歴史は古い。産業革命のもたらした様々な「社会悪」（特に、幼年労働者や子ども・若者の教育・福祉問題について）を是正するとの名目により、子どもから大人への移行期である青少年の包括的な支援を掲げたユースサービスという概念が誕生した。ユースサービスの中で、グループワークを用いて、青少年たちが自己理解や他者・社会について理解を深め、自己形成するのを支援する活動として誕生したのが、ユースワークである。当初は、貧困などにより教育機会に恵まれない若者を対象にして始まった活動が、社会情勢の変化とともにユースワークの役割が変化し、若者が「未来を担う市民」となるような支援を行うという役割が、ユースワークには付与されている。

他方、日本では、1970年代に非行対策の取り組みの中でイギリスのユースワークという考え方が注目された。以後、京都市や大阪府などの一部地域でその活動が行なわれている。しかし、日本の青少年育成は、若者を「問題を抱える者」として捉え、それらへの支援に集中しており、若者の社会参画への関心が薄く、取り組みもほとんどない点が指摘される。ユースワークにおいても同様の傾向が見られることから、イギリスのように「未来を担う市民」として若者を捉える姿勢が求められると考え、市民としての資質、すなわちシティズンシップの育成がどのように実現されているのか、具体的事例から考察することとした。

本稿では、第一に、日本のユースワークを含む青少年育成の現状を概観し、第二に、シティズンシップとはどういう概念なのかを明らかにする。第三に、イギリスの若者がシティズンシップを獲得するための機会として、どのような取り組みが行われているのか、レスター市の事例を手がかりに見ていく。そこでは、まずレスター市においてユースワークがどのように発展しているかを明らかにし、2012年からレスター市で実際に進められている「ゴールドスタンダード・ユースサービス政策」の市議会資料の検討から、ユースワークの可能性を展望する。同資料が配布された会議には若者が参加しており、政策決定の過程に若者が参加する点で、大変興味深い事例である。第四には、この若者ファシリテーター（Young people facilitators）という存在について考察する。

これらを踏まえて、日本の青少年育成、特にユースワークへの若者のシティズンシップ獲得の取り組みに対する示唆について検討したい。

2. 日本の青少年育成やユースワークの現状

ここでは、日本の青少年教育・施策の経緯を戦後から概観し、日本の青少年育成がどのように行われてきたのか明らかにする。

もともと日本では、明治から第二次世界大戦前までは近代化の影響により、それまでの地域活動や社会活動を自ら行う青少年の姿が見られた。しかし、第二次世界大戦中に国家の戦時体制への統制が図られ、青少年たちの活動も国策に向けて変化し、国家への貢献として一死奉公、一死報国の精神が青少年の心を支配していった³。そして 1945 年 8 月 15 日に敗戦を迎え、アメリカの占領の下、軍事主義を徹底的に廃止し、民主主義の理念が導入された⁴。この新しい日本国家の建築の過程で、青少年育成も力が注がれ始める。

戦後の青少年育成では、社会混乱の中での青少年の非行・不良化を問題視してきた。当時は教育の欠陥が主な原因と議論されていたが、そもそも、おとな自身が生活することで精一杯の環境であり、教育の欠陥以前の状況であった。そのような中、戦争孤児などの多くが、貧困や生活環境の劣悪さから反社会的行為に手を染めたため、1951 年には第一のピークとして青少年の犯罪や非行が急増した。教育改善の余裕のない社会情勢ゆえに、非行の矯正を図るべく、刑罰や街頭補導が強化されるようになり、青少年の「教育」より「対処」の方向に力が向けられ始めた。

また、当時の青少年問題は「対処」だけではなく「不良化防止」のための「対策」の色彩も強まってきた。その過程で、青少年の不良化の早期発見、街頭での巡回や補導の強化、少年鑑別所などの整備強化が行われた。当時から青少年は「問題を起こす存在」として考えられ、非行対策という流れから「健全育成」の方向性が生まれたのである。このように日本の青少年育成は非行対策を発端に「健全育成」として始まった。

2000 年代に入るまで、この非行対策の「健全育成」が続いていた。その後、2003 年および 2008 年に「青少年育成推進本部」が「青少年育成施策大綱」を策定し、2010 年には「子ども・若者育成支援推進本部」が「子ども・若者ビジョン」を策定した。これらの施策は、新たに子どもの貧困問題や子ども・若者の総合相談窓口の設置を踏まえ、青少年一般を対象とした青少年育成の総合化、多様化を目指ようになって、今日に至る。注意すべきは、この青少年健全育成の目的がほとんど非行対策であり、少年犯罪の減少を目標としていた点である。そして今日でも、非行対策を中心に、スポーツ、メンタルヘルス、体験活動など領域を広げて「青少年健全育成」と謳われている。

この「青少年健全育成」に対して、従来とは異なる観点から批判的見解を述べたのが、後藤雅彦である。後藤は、1999 年の「青少年問題審議会」⁵答申『「戦後」を超えて—青少年の自立と大人社会の責任—』から、現代の青少年には「市民育成」を自覚した取り組みが求められていると指摘し、そもそもの「健全育成」だけでは限界があると述べている⁶。彼は、「青少年健全育成」が少年犯罪の減少を目標としたものの、青少年の人口が減少する中で、検挙人員が人口比と比べても減少傾向が見られない点を指摘しているのである⁷。

さらに後藤は、「将来の良き市民として身に付けるべき資質や能力は何かという観点から、青少年育成に必要な要素を議論していく必要がある」こと、また「目指すべき市民像に向けて、家庭・学校・地域社会・行政が一体となって青少年を育成していく必要がある」ことを強調した⁸。とはいえ、後藤は市民育成の場を最終的に学校教育に限定しており、家庭・

学校・地域社会・行政の一体を推奨しているといえども、想定した範囲が限定されていた点が指摘される。

以上のことから、日本の青少年育成が、戦後の非行対策から始まり、政府側が青少年育成の多様化を図り、広く青少年全体に対する「健全育成」を打ち出す方向に変遷してきたことがわかる。しかし、後藤が指摘するように「健全育成」だけでは限界があり、非行対策の役割も十分ではない。日本の青少年育成において、青少年を「問題を抱える者」ではなく「未来を担う市民」として捉えるというような流れが、「青少年問題審議会」の答申などで見られるにもかかわらず、その市民育成に向けた取り組みがあまり見られないのが現状である。

また、このような市民育成の側面は、現代日本のユースワークにもあまり取り入れられていないのが現状である。それは、日本の青少年にシティズンシップ教育が不要なことを示すわけではない。むしろ、日本のユースワークにおいてシティズンシップへの取り組みは、その必要性にもかかわらず、軽視されていると指摘しなければならない。これは、日本の青少年育成が抱える問題と同様な、若者を「問題を抱える者」として捉え、それらに向けた支援が集中していることが理由としてあげられる。

次は、シティズンシップ獲得への取り組みについてレスター市の事例を考察する前に、「シティズンシップ」について、その概念がどのようなものかを考察し、明らかにする。

3. シティズンシップとは

シティズンシップは、イギリスにおいて 2002 年にシティズンシップ教育が導入されたことによって世界各国に注目され始めた。1998 年に教育雇用省のシティズンシップ教育のための諮問委員会が発表した '*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*' (通称：クリック・レポート)によると、シティズンシップの意義は幅広く定義づけることが困難であるが、T.H.Marshall が示した公民性(the civil)、政治性(the political)、社会性(the social)という 3 つの要素が取り上げられ、これらが習慣的に相互作用することで行動的市民 (active citizen) となると述べられている。このシティズンシップの意義としては、社会的・道徳的責任、社会参加、政治的教養の 3 つの構成要素が存在するとされる⁹。(社会的・倫理的責任、コミュニティとの関わり、政治的リテラシーとも言われる。)

イギリスにおいて、シティズンシップ教育を導入する背景として、国民の「政治的無関心」、「投票率の低下」などの問題が顕著にあらわれたことが指摘される。特に、若者の間でその問題が顕著であるために、1998 年に同委員会がこのレポートを発表し、それを受けて 2002 年にシティズンシップ教育がナショナルカリキュラムとして導入された。

イギリスのこのような流れから、日本もシティズンシップ教育を取り入れようとする動きが現れる。日本においてシティズンシップは、主に市民性、市民権と訳されたり、社会的権利と義務というように扱われている。また、イギリスのシティズンシップ教育を参考にして、東京都品川区や神奈川県横浜市などの一部地域で実際に行われている¹⁰。その他に

も、2010 年に内閣府の子ども・若者育成支援推進本部が出した「子ども・若者ビジョン」において、「シティズンシップ」について言及されている。

筆者は、「自分自身が社会をよりよくしていく存在だという自覚」と「その自覚のもと、実際に行動に移すための能力」を兼ね備えた人が、「シティズンシップ」を獲得している状態だと認識している。シティズンシップは、行動の大きさに限らず、自分の生活する社会に影響を与える出来事に積極的に関与していく過程において培われるものだと考える。

また、柴野昌山は、近代化の社会構造の変化による、若者の自立の困難さを指摘し、若者の自立支援の体制を整えることを主張し、若者にとって、「人間的・精神的に自立した一人前になる¹¹⁾」ことが「シティズンシップ獲得」だと捉えている¹²⁾。この柴野の捉える、シティズンシップの獲得は、イギリスの「シティズンシップ」の意義の構成要素の一つである、「社会参加」を踏まえており、筆者の考えるものと似ている。

一方、後藤は、政府の施策動向の分析から健全育成の限界を指摘し、実際に施策動向が市民育成を掲げている点を根拠として「市民育成」に重きを置き、公民教育の視点をもって、青少年を育んでいくことが「市民育成」だと捉えている。しかし、後藤は、「青少年問題審議会」の意見具申等から、青少年育成の対象となる青少年を「市民」として捉えるという方向付けを指摘したにすぎず、「市民育成」に対する独自の見解をあまり明確に述べていない¹³⁾。

以上から、後藤が指摘する「市民育成」への方向転換は、あまり明確には述べられていないものの、包括的な青少年育成を目指すという点で意義がある。その「市民育成」を具体的に実現していくために、筆者や柴野が主張するような「若者がシティズンシップを獲得する」ために必要な要素を検討していく必要がある。しかし、日本において、一部の地域のみ活動からわかるように、もともとシティズンシップの概念が根付いていない。そのため、どのようにシティズンシップを定義し、その獲得に向けた教育や支援を行っていくかは別の課題としてある。

以上を踏まえ、日本の青少年育成（ユースワークを含む）は実際に市民育成を意識した方向性があるにもかかわらず、現状は必ずしも市民育成に向けた活動が行われているとは言いきれない。では、このシティズンシップを獲得する取り組みとしてどのような活動が実際に行われているのであろうか。次は、その取り組みをレスター市の事例を手がかりに明らかにしていく。

4. レスター市における若者のシティズンシップ獲得の取り組み

4-1. レスター市におけるユースワークの発展

レスター市 (Leicester City) は、イングランドのレスターシャー州にある人口約 30 万の町である。同市にはレスター大学 (University of Leicester) やデ・モントフォート大学 (De Montfort University) のような大きな大学が 2 つあり、若者が多く、常に若者の活気

があふれている。さらに、移民も多いことから、様々な文化が交じり合う多文化的色彩が特徴とも言える。

ユースワークの領域において同市は特に、National Youth Agency（以下 NYA）やデ・モントフォート大学を通じて国で最も歴史があり、ユースワーカーのための最大の国家研修プログラムの本拠地でもある。地方自治体と多くの専門的な機関の双方によって提供される事業を通じて、ユースワークは特に、主流の事業から排除される若者たち、あるいは貧困、差別などの課題に直面する若者たちの生活に変化をもたらすべく、取り組まれているのである。また、同市には 14 か所のユースセンターがあり、フルタイムやパートタイムのユースワーカーが働いている¹⁴。それ以外にも多数のボランティア・ユースワーカーが活動を行っている。

NYA は 1992 年にレスターに設立された機関であり、1960 年代に国立大学のユースワークのトレーニングとして設置されたコースのサポート機関を母体として誕生した。現在では地方行政と連携し、ユースワークの推進やユースワーカーの養成を行っている。イギリス全土を活動範囲とするが、その活動の 95% はイングランドでの活動とされる¹⁵。

レスター市の調査によれば、同市に居住する子どもの 65% が世代間の貧困とともに収入の低い家庭で生活している。近年、改善は見られるものの、学校の成績は、全国平均を下回ったままである¹⁶。これに対応して、ユースワークは、特に若者が特定の困難に直面しているときに、若者の生活に価値ある貢献ができるということを示してきたとされる。ユースワークは、健康的なライフスタイルの促進を通じて、若者の健康維持を支援し、また、学びの環境を整え、若者が地域社会に積極的に貢献する機会を増やすような活動を展開している¹⁷。

このように、ユースワークがレスター市の若者に貢献してきたことは明らかである。しかし、同市のユースワークに対する財源は、国の政権交代によって変化が激しく、現在の保守党政権に移行後、かつては、約 500 万ポンド与えられていた予算が 50% 近く削減されている。このような状況ではあるが、ユースワークの実践現場は活気に満ち、多くの若者を集めた活動が展開され続けている。さらに、ユースワークの質の向上を目指すレスター市長の公約を受けて、子ども・若者担当の副市長が 2011 年に全国からユースワークの専門家を集めて作業グループ(Task Group)を構成、設置した¹⁸。同グループには NYA やデ・モントフォート大学や他の専門機関が集まり、また若者協議会 (Young People's Council) に所属する若者たちも集まった。そして、市長の公約を追い風に新たなユースサービス政策が作られることとなったのである。この政策決定の場に若者が参加することを通して若者のシティズンシップが社会に承認されることとなったことは特筆される。のみならず、このような経験を通じて若者が自分の生活に関わる出来事に積極的に関与していく過程として意義のある機会であり、若者が実際にシティズンシップを獲得していくこととして意義のあることである。

4-2. 「ゴールドスタンダード・ユースサービス政策」の取り組み

このゴールドスタンダード・ユースサービス政策を作るにあつてのプロセスは、市長の公約に基づきゴールドスタンダードの作業グループが召集され、そこに、若者が助役として関わっていくというものであった¹⁹。その後、一年半の準備期間を経て、2012 年 11 月 9 日の「2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議」が開催されるに至ったのである。同会議において、この政策は「ゴールドスタンダード・ユースサービスの原理」として紹介され、その後、グループ討議²⁰の機会が設けられ、政策発表を踏まえた議論が行われた。同会議で配られた資料によれば、ユースワークの対象となる若者については、最近 10 年で若者の生活に影響を与える決定に若者が参加する権利が、国連人権条約の第 12 条に記されており、青年協議会(youth council)や同様の仕組みを介して認められてきたことがあげられている²¹。それでもイギリスの若者は様々な課題、特に貧困などの経済的な課題を抱えているとされる。

この課題を克服するためにユースワークは、前節で述べたような若者の生活への貢献を示してきた。そしてユースサービスのさらなる発展を目指すためにゴールドスタンダード・ユースサービスの原理の中で、規準となる 4 つのサービス²²が提言された。

(1) 教育的サービス

1 つ目は教育的サービスである。これは、レスターの若者の個人と社会的発展に関わるものであり、若者と共に活動すること、および、社会的弱者であり、恵まれない若者たちを保護することに焦点を当てている。ユースワークは、「(若者の) 個性、社会や教育的発展を促進するため、若者に社会の中で彼らの声、影響力や居場所を反映させ、確保することを可能にするために、彼らの豊富な潜在能力を引き出す」ためのインフォーマルな教育とノンフォーマルの教育を活用する。また、NYA は、「問題行動」の改善よりむしろ、若者の能力や態度の発展に努めること、若者同士の違いを尊重し評価すること、そして若者の声を社会に反映させることなどをユースワークの価値としている²³。

よって、ユースワークは、社会的弱者である若者などを保護し、共に活動することを最優先とするような、目標とされる専門的な教育的介入である²⁴。そして、ユースワークにおいて、13～19 歳の若者や学習困難や障害をもつ 25 歳までの若者が、広範な積極的活動領域²⁵へのアクセスを保証されるために、地方自治体やパートナーが各々の義務を果たすことが期待される。

(2) 専門的サービス

2 つ目は専門的サービスである。同サービスは、専門職のアイデンティティの構築や継続的な専門職的發展に向けて責任を果たすことであり、ユースワーカーに専門職資格を与える Joint Negotiating Committee (JNC) によって提供される。

ユースワーカーが、「誠実に行動するために」や「専門的な役割を維持することのために」、4 つの形でコミットすることが求められている。それは、①専門的な実践を支える知識、技

能、態度の3つの領域で、専門職性を開発し、ユースワーカー自身が自己（self）についてよく理解すること、②「ユースワーカーのアイデンティティが、どのように自己理解や他人との協力に影響をあたえているのか」ということを理解するために、フィードバックを絶えず活用すること、③ユースワーカーの教育的貢献の独自性を開発するために、ユースワーカー自身が生涯学習へコミットすること、④若者への権限付与や友好的な実践を通して、社会的正義や平等を推進し、NYA の倫理規範(2004)²⁶を遵守することにより、道徳的に行動すること、の4つである。

次に、活発な実践の発展を可能にするために、ユースワーカーは「若者と共に活動する場面」と「ユースワークをするための環境づくりの場面」において、9つの重要な技能を用いることを期待されている。

まず、「若者と共に活動する場面」においては、①若者との関係性を構築するための技能²⁷、②若者の仲間や話し相手、相談相手としての役割を務めるための技能²⁸、③若者をエンパワーする技能²⁹という3つの技能があげられる。そして、「ユースワークをするための環境づくりの場面」においては、①ユースワークの活動を査定、計画、実施、評価するための枠組みを開発する技能、②より平等な機会としての実践を展開する技能³⁰、③ユースワークの教育的な評価基準を開発し使用する技能³¹、④ユースワーカーのマネジメントの技能³²と、能力や成果を評価する技能、⑤職場において、リーダーシップを発揮する技能、⑥家庭や地域などと連携する包括的な支援体制を整えるために、効果的なネットワークを作る技能、という6つの技能があげられる。

以上、専門的サービスは、ユースワーカーの専門的な役割を維持するための4つの行動規範と活発な実践をより発展させるために必要な9つの技能が示されている。

(3) 根拠 (evidence) に基づくサービス

3つ目は、根拠に基づくサービスである。ゴールドスタンダード・ユースサービス政策は、サービスがどこでどのように提供されるべきかの優先順位をつけるために、地域や国の若者に関するデータ³³を識別し、使用する。このようなデータは、ユースサービスを最も必要とする若者に最も影響を与え得る地域社会において、地域社会が専門的なユースワークの資源であると明確に焦点化していることを意味している。若者の声もまた、サービスの対応を確保するために必要とされている。そして、若者のニーズに取り組むための統合的なアプローチを再提起することが必要である。そのために、同政策は、Leicester Children's Trust Board³⁴へ、家庭や地域社会と協力して活動することによる共有された優先事項³⁵に取り組むために、活発な貢献を依頼する³⁶。

以上から、根拠に基づいたサービスの「根拠」とは、若者に関するデータ、実際の若者の声やニーズであると言える。そして、その根拠をもとに、効果的なユースワークを行なうことが、この「根拠に基づいたサービス」なのである。

(4) 質的サービス

4 つ目は質的サービスである。「質」とは、提供者の広範囲の責任、創造性や専門知識の基礎で事業を保証するもの、などである。ゴールドスタンダード・ユースサービス政策は、その地域で若者にサービスを提供することに関与する団体や組織の、豊富なインフラを含むものである。その展望の中で、これらすべての提供者が、若者が何を欲しており何を必要とするかを理解し、そのサービスが可能な限り、最高の質で最も大きな影響力をもって提供されるために支援を行う。その支援を確保することにおいて、地方行政当局は重要な役割を果たす。

同政策は、①若者のニーズの分析や地域のニーズとの関係を考慮した、計画、観察、検討や評価、②事業を計画し評価するために合意されたカリキュラム政策への取り組みや、業績の調査と業績不振への対処、③事業管理、支援や監督、評価やトレーニングを含む職員の成長を目的とした研修の実施、④ユースワークの活動の規準を識別するためなどの直接的な観察と査定、という 4 つのプロセスを通して、継続的な改善を支援するために、質的な保証を利用する政策である。

以上のように、ユースワークは専門職としてのユースワーカーの教育的介入を用いて、恵まれない立場の若者を保護して、共に活動することと同時に、これらを担う専門的な人材を養成・提供する。そして、その活動を裏付けるデータを収集・分析して根拠とし、さらに研修等を通して専門的な人材ともに高品質なサービスを提供する、という形で 4 つのサービスが統合され、「ゴールドスタンダード・ユースサービスの規準」として提言されている。

2013 年に筆者が実施したインタビュー調査では、現在ゴールドスタンダード・ユースサービスに関わっておられるレスター市の職員の Linda Holmes 氏は、この政策は発展途上であり完成は 2012 年から 4、5 年先ではないかとおっしゃっていた。その時点ではまだ、協議を重ねている最中であつたが、その過程に若者が積極的に参加しているのみならず、政策決定の場には必ず若者がいるとのことであつた。これについて Holmes 氏は、ユースワークは若者と共に行われる活動なので、若者の参加が重要であるとの認識のもとに実施されているのだと述べられた。

上述してきた 4 つのサービスのうち、筆者が最も重要だと考えるのが「根拠に基づくサービス」である。この部分が意識されることによって、今まで言語化しにくかったユースサービスやユースワークの意義が明確にできる。ユースワークの意義を明確に訴えることで、より社会全体にユースワークの認識が広がり、その必要性を訴えることができる。ユースワークは、若者と共に行なう活動なので、ワーカーが若者を巻き込むことによって、ユースワークの根拠を見いだすきっかけになれば、それは質的サービスにもつながるであろう。

この政策作成過程に、若者が参加していることは大変興味深い事例である。若者協議会 (Young People's Council) や若者ファシリテーター (Young People Facilitators) の存在

は日本でもあまり見られない形態の若者組織である。次節では「ゴールドスタンダード・ユースサービス会議」に参加していた若者ファシリテーター（Young People Facilitators）とはどういう存在で、どのような活動をしているのかを見ていく。

4-3. 「若者ファシリテーター (Young People Facilitators)」の存在と活動内容

「若者ファシリテーター (Young People Facilitators)」とは、ゴールドスタンダード・ユースサービス会議に参加した若者のグループを指す。彼らは当日の司会やグループ討議の進行役という役割を担っていた。16～21歳の若者7名が参加しており、彼らはそれぞれ「若者協議会 (Young People's Council)」と「若者指導者 (Young Advisors)」という組織に属している、もしくは所属経験者である。では、若者たちはこれらの組織でどのような活動をしているのであろうか。

「若者協議会 (Young People's Council)」はレスター市議会の中に組織される若者組織である。13～19歳までの若者で組織され、若者の選挙によって選出される³⁷。任期は三年である。主な活動としては、実際に市議会に参加し、政策決定の場で意見を述べ、政策案をチェックするなどの活動をしている。これは、若者たちが自らの生活に何らかの影響を与え得る出来事に対して積極的な関与をする過程でもある。勿論、同協議会は市議会の組織の一部なので、若者の意見を取り入れるという認識が行政にあるがゆえにこそ成り立つ仕組みであると言える³⁸。

「若者指導者 (Young Advisors)」は、オフィスがマンチェスターにあり、イングランド全体に活動範囲が及ぶ。15～21歳の若者で組織され、研修を経て「若者指導者」の一員として認められる。その活動は、若者の生活において、働くことや学ぶこと、遊ぶことが何を意味するのかについて、地方自治体などに対して積極的に発信し、助言する³⁹。「若者ファシリテーター」のメンバーの中には、「若者協議会」に所属し、「若者指導者」でもある若者がいる⁴⁰。どちらか一方だけに所属するだけではなく、両方の組織に所属しようとする若者もいるようである。

「若者ファシリテーター」は、ゴールドスタンダード・ユースサービス会議の進行役として集まった若者のグループであった。ユースサービスやユースワークのような青少年支援に関する協議会に、当事者である若者が「一員」として能動的に関わっているという光景は、日本ではまずあまり見られない。これは、実際に若者の声が地方行政に届きやすいあるいは考慮されている事実を示すものである。このことはすなわち、NYAが提唱する「ヒア・バイ・ライト」(Hear by Right⁴¹)の考え方が現実に反映されているということにもなるであろう。

「ヒア・バイ・ライト」とは「子どもや若者の社会参加を具体的に進める方法」のことである。奥田陸子⁴²は、ヒア・バイ・ライトが指す「聴く」とは「ただ傾聴すること」ではなく、「子どもの意見に耳を傾け、純真・公正で広大な夢を見ることのできる子どもの意見」を社会に取り入れることであると指摘している⁴³。そして、ヒア・バイ・ライトは、「大人

と子ども・若者で社会の仕組みをよりよいもの」に変えようを目指す過程であり、また、「子ども・若者の社会参画でこの社会を変えていこう」という考え方であり、それを具体的に「する手法」であると述べている⁴⁴。

このような、「ヒア・バイ・ライト」が実際に行われているのが、今回のゴールドスタンダード・ユースサービス会議である。そこには、若者組織の存在や若者の主体的な活動を見ることができる。これが、若者のシティズンシップを育み、市民としての自覚を持つ活動となるのである。このような若者組織を選挙で選出している過程で、投票する若者にも市民の意識が育まれていると言えるのではないだろうか。

これまで見てきたように、レスター市には、行政側が若者支援のために若者の意見を聞く姿勢、そして若者が自分の生活のために意見を言う姿勢が、対等の立場で存在する。つまり、若者にとって、社会の中において、自分がその土地の市民であり住民であると自覚する機会があるということである。同市の事例は、行政と若者の対等な関係性がゴールドスタンダード・ユースサービス政策や会議に見られることが特徴的であった。そして、シティズンシップの獲得の機会については「若者ファシリテーター」や若者組織の活動が取り組みとしてあげられ、その実践の場としてゴールドスタンダード・ユースサービス会議があげられる。社会的責任、社会的参加、および政治的教養を含むこのような事例は、シティズンシップ獲得を目指すための最適な環境だと言える。その意味で、同市の事例は日本の青少年育成では見られない大変意義あるものであり、とても示唆的なものであった。ゴールドスタンダード・ユースサービス政策は、現段階では発展途中のため、今後の展開が期待される。

5. おわりに

本稿では、日本のユースワークにおいてあまり見られないシティズンシップ獲得への取り組みについて、レスター市の事例を手がかりに、若者がシティズンシップを獲得するための機会に注目した。そこでは、新しいユースサービスの政策作成過程やその政策発表会議に参加する若者、そして若者自らが自律的に活動する若者協議会（Young People's Council）といった若者組織について明らかにした。さらに、シティズンシップを促進・支援する取り組みとして、若者が自分の生活に影響を与える出来事に積極的に関与するようになるための支援が行われていることがわかった。

レスター市の事例において注目されるのは、若者ファシリテーター（Young People Facilitators）や若者協議会（Young People's Council）のような若者が主体的に活動する組織があることである。このような若者の自律的な組織は、日本においてあまり見られない。しかも、この若者組織が政策のチェックや政策への助言、発言をしている点が特徴的である。ユースワークによって、若者が若者の生活に影響を与える出来事に積極的に関与するようになるための支援が進められてきたことや、そのようなユースワークの活動の認識が広まっていることが、若者の政策作成過程への参加などを可能にする環境を作っている。

これは、ユースワークが、若者のシティズンシップ獲得を促進し支援していることを示す。

したがって、日本のユースワークにおいてもこの役割を担うことは可能であり、より積極的に、若者のシティズンシップ獲得への取り組みが行なわれることが望まれる。また、市民育成の方向性を示す日本の青少年育成（ユースワークを含む）において、若者の自律的な組織は、若者の社会参加の機会や、若者のシティズンシップ獲得の機会となるため、より若者組織の確立が望まれる。それは、若者組織の活動を通じて、若者が社会に対してより関心をもち、若者の声を社会に反映させる支援活動が増えれば、若者がシティズンシップを獲得しやすくなり、若者の地位が強化されることや若者の社会的成長が期待できるからである。

以上のことから、イギリスにおける若者の自律的な組織の確立は、日本のユースワークにおいて、シティズンシップ獲得の取り組みへの大変意義ある示唆であると筆者は考える。とはいえ、イギリスの仕組みをそのまま導入することは、文化や教育制度などの違いにより課題が多いがゆえに、具体的にどのような制度が導入可能であるかを、今後、十分に議論し、多面的に検討する必要があるであろう。また、検討にとどまらず、具体的場面で実現すべく模索していくことが求められる。

《参考文献・資料》

the Advisory Group on Citizenship, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, Qualification and Curriculum Authority, 1998

子ども・若者育成支援推進本部『子ども・若者ビジョン』, 子ども・若者育成支援推進本部, 2010

藤代諒「レスター市議会『2012年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*” 21p)を読む」, 生涯教育フィールド研究編集委員会『京都大学生涯教育フィールド研究』vol.1, 京都大学大学院教育学研究科生涯教育学講座, 2013

後藤雅彦「戦後社会と青少年行政の変遷－青少年の「健全育成」から「市民育成」への転換－」, 『現代社会文化研究』No.37, 新潟大学大学院現代社会文化研究科, 2006

後藤雅彦「これからの青少年育成の方向－「健全育成」から「市民育成」へ－」(『青少年問題』第626号(第54巻春季号), 2007

伊藤俊夫・山本恒夫・吉川弘編『生涯教育と青少年教育』, ぎょうせい, 1981

Leicester City Council, *Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*, 2012

長沼豊・大久保正弘編著『社会を変える教育－英国のシティズンシップ教育とクリック・

レポートからー』, キーステージ 21, 2012

National Youth Agency, *Ethical Conduct in Youth Work*, 2004

奥田陸子編／監修, 『ヒア・バイ・ライト(子どもの意見を聴く)の理念と手法ー若者の自立支援と社会参画を進めるイギリスの取り組みー』, 萌文社, 2009

青少年問題審議会「『戦後』を超えてー青少年の自立と大人社会の責任ー」, 青少年問題審議会, 1999

柴野昌山『改訂版 現代の青少年ー自立とネットワークの技法ー』, 学文社, 1995(1990)

柴野昌山編『青少年・若者の自立支援ーユースワークによる学校・地域の再生ー』, 世界思想社, 2009,

杉本厚夫・高乗秀明・水山光春著『教育の 3C 時代ーイギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育ー』, 世界思想社, 2008

横浜市教育委員会「横浜教育ビジョン推進プログラム (素案)」, 横浜市教育委員会, 2006

横浜市教育委員会「横浜教育ビジョン推進プログラム」, 横浜市教育委員会, 2007

注

¹ 「青少年」という言葉は、元々行政用語として用いられることが多く、幼少期の子どもから 20 代の青年層までを含む。それに対して「若者」という言葉は、より一般的な表現であり、本論では、イギリスのユースサービスで対象となる 13～19 歳(場合によっては 11 歳から 25 歳まで)を捉える言葉として使用し、行政的な文脈では「青少年」を用い、それ以外では「若者」を用いる。

² 地域若者サポートステーション(愛称:「サポステ」)では、働くことに悩みを抱えている 15 歳～39 歳までの若者に対し、キャリア・コンサルタントなどによる専門的な相談、コミュニケーション訓練などによるステップアップ、協力企業への就労体験などにより、就労に向けた支援を行っています。サポステは、厚生労働省が認定した全国の若者支援の実績やノウハウのある NPO 法人、株式会社などが実施しており、平成 25 年度は全国 160 か所に設置されています。(原文引用、厚生労働省HP:

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/ys-station/>), 2013 年 11 月 28 日参照

³ 伊藤俊夫・山本恒夫・吉川弘編『生涯教育と青少年教育』, ぎょうせい, 1981, pp.279-287

⁴ 同上, pp.279-287

⁵ 1966 年に「中央青少年問題協議会」が廃止され、政府や議員を含まない学識経験者のみで構成される「青少年問題審議会」が発足する。青少年の指導、育成、保護及び矯正に関する基本的、総合的施策の調査審議を行う機関として位置づけられ、施策の前提となる審議と庶務が分離し整理された。

⁶ 後藤は、1999 年に「青少年問題審議会」が出した答申「『戦後』を超えてー青少年の自立と大人社会の責任ー」から以下のような知見を得られると、『これからの青少年育成の方向ー「健全育成」から「市民育成」へー』の中で述べている。

「青少年育成の目指すところは、自律的個人としての『自己の確立』である」と位置付けた上で、「非行件数の増加といった顕現化した現象面にのみ目を奪われることなく、より根底にある問題に対してアプローチしていくという観点から、もっぱら現実の問題を抱えた青少年への対応を主眼に考えるのではなく、青少年全般の育成の在り方を主眼に論ずるべきである」と指摘し、今後の目標を「自律的個人としての自己を確立した『市

民』という基本方向を打ち出している。

後藤雅彦「これからの青少年育成の方向－「健全育成」から「市民育成」へ－」（『青少年問題』第626号(第54巻春季号), 2007, p.46)を参照。

⁷ 同上, pp.45－46

⁸ 同上, pp.46－47

⁹ 長沼豊・大久保正弘編著『社会を変える教育－英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから－』, キーステージ21, 2012, (the Advisory Group on Citizenship, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, Qualification and Curriculum Authority, 1998)を参照。

¹⁰ シティズンシップ教育という面では、東京都品川区の「市民科」や神奈川県横浜市の「市民・創造科(仮称)」, お茶の水女子大学附属小学校の「市民科」のような地方自治体や学校教育の現場で行われている実践事例もある。

『新しい学習「市民科」』品川区ウェブサイト,
<http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/hp/menu000006200/hpg000006190.htm>, 2013年11月28日参照

「横浜教育ビジョン推進プログラム(素案)」, 横浜市教育委員会, 2006
この素案では「市民・創造科(仮称)」であったが翌年の「横浜教育ビジョン推進プログラム」では「横浜の時間」と名称の変更があった。「横浜教育ビジョン推進プログラム」, 横浜市教育委員会, 2007

『「横浜教育ビジョン推進プログラム」進捗検証結果』横浜市教育委員会ウェブサイト,
<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/vision/program.html>, 2013年11月28日参照
NPO法人お茶の水児童教育研究会, <http://www.npo-ocha-fs.jp/index.html>, 2013年11月28日参照

¹¹ 柴野は、人間の一人前について、「発達の自立、経済的自立、親からの独立とともにボランティアな社会参加と公共的相互ネットワークへの参画を通して市民としての自立を獲得し、そのうえに立って人間的な自己成長能力を身につけること」だと述べる。(『青少年・若者の自立支援－ユースワークによる学校・地域の再生－』, 世界思想社, 2009, p.185)

¹² 柴野は、若者にとって、「人間的・精神的に自立して一人前になる」ことが「シティズンシップを獲得」することだと述べる。そのためには、若者の「経済的自立」と「市民的自立」が必要であると述べ、現代の日本では、「ポスト産業社会のひずみ、低成長、雇用不安と関連」して、特に後者が重要視されるようになってきたと指摘している。しかし、日本社会は、近代化による社会構造の変化によって、以前の年齢集団や通過儀礼のような明確な境目が喪失し、一人前になるための規準が不明瞭になっている。その結果として、柴野は、日本社会が、若者にとって自立しにくい状況へと変化していることを指摘した上で、日本において、若者は、「シティズンシップ獲得」から「排除」されていると述べている。そうならないためにも、柴野は、若者がいかにして自分の力と工夫によって自立を達成するかという発達課題と同時に、社会の側の自立支援の体制作りが求められると主張している。(『青少年・若者の自立支援－ユースワークによる学校・地域の再生－』, 世界思想社, 2009, pp.173－186)

¹³ 後藤は、1999年に青少年問題審議会が発表した答申「「戦後」を超えて－青少年の自立と大人社会の責任－」において、青少年は「自立的個人としての自己を確立した「市民」と捉え、「青少年は地域から育む」という基本方針が打ち出されたことを指摘し、これを根拠に「市民育成」の重要性を述べ、「青少年行政は、これまでの「対策」だけでなく、「教育」のフィールドの中で青少年を“市民として育む”方向へ、具体的に踏み出していくべきである」と主張している。(「戦後社会と青少年行政の変遷－青少年の「健全育成」から「市民育成」への転換－」, 『現代社会文化研究』No.37, 新潟大学大学院現代社会文化研究

科, 2006, pp.38-40, を参照。)

¹⁴ ‘*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*’

(Leicester City Council, 2012) および、藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*” 21p)を読む」(生涯教育フィールド研究『京都大学生涯教育フィールド研究』, 京都大学大学院教育学研究科生涯教育学講座, 2013)を参照。

¹⁵ NYA については、NYA の Web ページ (<http://www.nya.org.uk/about-nya>, 2013 年 12 月 17 日参照) を参照。

¹⁶ *Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*, Leicester City Council, 2012

¹⁷ 同上。

¹⁸ この作業グループは学術研究も導入し、全国で最も適切な実践を目指して、研究機関、青少年施設や青少年団体に助言をした。(‘*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*’ (Leicester City Council, 2012) を参照。)

¹⁹ 2011 年の時点で、同グループは、3 分の 1 がレスター市の職員、3 分の 1 が NYA や YMCA のようなボランティア機関の関係者、3 分の 1 が若者という割合で組織されている。

²⁰ その論点として、「①ゴールドスタンダード・ユースサービスの原理を実施することで、あなたたちの組織は、どんな挑戦と機会があたえられるのか」、「②私たちは、若者がゴールドスタンダード・ユースサービスを形作ることをどのように確かめるのか」、「③私たちは、試運転の過程が全てにアクセス可能であることをどのように確かめるのか」、「④私たちは、私たちが成果を計測する共通理解を持っていることをどのように確かめるのか」という 4 つが提起された。

ゴールドスタンダード・ユースサービス会議の概要については、藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*” 21p)を読む」, 『京都大学生涯教育フィールド研究』, 2013, pp.79-88, を参照。

²¹ 藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*” 21p)を読む」, 前掲書, 2013, pp.79-88,

²² 4 つのサービスについて詳しくは、藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*” 21p)を読む」, 前掲書, 2013, pp.84-87 を参照。

²³ その価値のもと、ユースワーカーたちは「13-19 歳(場合によっては 11 歳-24 歳)の若者と活動」し、その職務は、「若者の個人的、社会的発達を促進し、若者が、自らのコミュニティや社会の中で、声、影響力や場所を確保できるように努めること」であるとした。

(藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*” 21p)を読む」, 前掲書, 2013, pp.84-85, を参照。)

²⁴ これは、政府による、2006 年施行の「教育および調査法」(the Education and Inspections Act) で定められた、すべての若者のために積極的な活動をより広範に提供するという文脈で保証されている。(藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION*” 21p)を読む」, 前掲書, 2013, pp.84-85, を参照。)

²⁵ ここでの積極的な活動には、レクリエーション的な余暇活動や教育的な余暇活動が含まれている。(藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“*Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE*

INFORMATION” 21p)を読む」, 前掲書, 2013, pp.84-85, を参照。)

²⁶ *Ethical Conduct in Youth Work*, National Youth Agency, 2004

²⁷ この技能には、ユースワーカーが、若者にとって、共にユースワークプログラムを行う仲間として、有意義かつ持続可能な関係性を築けることが求められる。他にも、若者の個人的・社会的発達を支援するために、どのような関わり方をするべきなのか考えて行動することが求められる。

²⁸ この技能には、若者のコミュニケーション能力を向上させるためや、悩みを打ち明けやすい状況を作ったり、友達や仲間のように、気軽に話し合える関係づくりが求められる。

²⁹ この技能には、若者が、ただ、支援を受けるような受け身の役割から、積極的に活動に関与するような能動的な役割を担う参加者やリーダーになれるように、若者に動機づけや活動への参加を働きかけることが求められる。

³⁰ この技能には、より平等な機会を提供するために、差別や障害についての理解が求められる。

³¹ この技能は、専門的な実践に関して、倫理や価値に基づく実践や専門領域の技能を発展させるために必要とされる。

³² 職場において、ユースワーカーの研修やリソース（資金、スタッフの勤務時間など）の活用を含む。

³³ これらのデータは定期的に収集され、合理的なサービス対応を形成するために、サービスの指導者、管理者や実践者によって分析される。(藤代諒「レスター市議会『2012年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION” 21p)を読む」, 前掲書, 2013, p.86, を参照。)

³⁴ Leicester Children's Trust Board とは、レスター市における子どもや若者のための様々な改善についての優先事項や構想を決定することや「子どもと若者の計画」において、その改善を表現することに責任を持つ組織である。

Leicester Children's Trust Board (LCTB) Leicester City Council,
<http://www.leicester.gov.uk/your-council-services/social-care-health/young-people/families/support-services/childrens-trust/leicester-childrens-trust-board/> (accessed: 2013/12/30)

³⁵ レスター市においては、貧困に悩む若者や社会的弱者である若者への支援があげられる。

³⁶ この作業の一部にも若者のニーズについての知識共有が要求されている。(藤代諒「レスター市議会『2012年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION” 21p)を読む」, 前掲書, 2013, p.86, を参照。)

³⁷ 若者たちは自分たちの生活に影響を与える政策に自分たちの意見を反映させるために選挙によって「若者協議会」メンバーを選出し、積極的に若者の声を発信することを行なっている。(Young People's Council の Web ページ

(<http://www.leicester.gov.uk/councillors-democracy-and-elections/ypc/>, 2013年12月17日参照)を参照。)

³⁸ Young People's Council の Web ページ

(<http://www.leicester.gov.uk/councillors-democracy-and-elections/ypc/>, 2013年12月17日参照)を参照。

³⁹ この他の活動としては、「若者協議会 (Young People's Council)」と似ており、若者の生活に影響を与える決定事項に対して、若者の代表として積極的に若者の意見を述べるということがあげられる。

Young Advisors については Web ページ

(<http://www.youngadvisors.org.uk/what-are-young-advisors>, 2013年12月17日参照)を参照。

⁴⁰藤代諒「レスター市議会『2012 年ゴールドスタンダード・ユースサービス会議』出席者配布資料(“Gold Standard Youth Service Conference 2012 DELEGATE INFORMATION” 21p)を読む」,『京都大学生涯教育フィールド研究』, 2013, p.82

⁴¹ Hear by Right については、NYA の Hear by Right の Web ページ

(<http://www.nya.org.uk/quality-services-for-young-people/hear-by-right>, 2013 年 12 月 17 日参照) および奥田陸子編／監修,『ヒア・バイ・ライト(子どもの意見を聴く)の理念と手法ー若者の自立支援と社会参画を進めるイギリスの取り組みー』, 萌文社, 2009, を参照。

⁴² 『ヒア・バイ・ライト(子どもの意見を聴く)の理念と手法』(萌文社、2009)の編著・監修者

⁴³ 奥田陸子編／監修,『ヒア・バイ・ライト(子どもの意見を聴く)の理念と手法ー若者の自立支援と社会参画を進めるイギリスの取り組みー』, 萌文社, 2009, p.4

⁴⁴ 同上, p.4

「わたし」のおとなの学びを心学講舎活動から読み解く

中尾敦子

Looking for the origin of my lifelong learning
:Historical heritage to tell beyond time and space

NAKAO, Atsuko

現在、私の活動のおおよそ 1/3 を占める「心学」との付き合いは、自らが望んで選択したものではない。他の分野、高齢者の課題や男女共同参画など女性を取り巻く課題に関する活動や学びは、私が生きる過程で遭遇し、その課題解決に向けて自らが選択し学びを深めていった。一方、心学にかかわる活動だけは自己の選択で入り込んでいったものでなく、避けて通りたい、近づきたくない分野であった事を最初に述べておく。

私的な世界で心学に関係する歴史遺産を遺品として引き受けたのは、自らが招き入れたものではない。この歴史遺産をバトンされたきっかけは、私の人生計画で想定外に登場する事になった両親との同居生活の付随品であり、「介護」という出来事に寄り添って私の身边に到来したのである。そんなわけもあり、「心学」に関係する諸処の事象がこんなにも長く私の人生に深くかかわるとは、当事者である私にさえも想像もできないことであった。定位家族をはなれ、生産家族としてコアをつくり、女性学を学ぶ一人として生きていたわたしには十二分に選択できる課題で拒否も可能であり、他の方策を模索できるはずであった。「両親との同居」すなわち「介護」というアクシデントを受け入れたのは私とわたしの連れ合いの決定であった。しかしながらその決定には想定外に、「心学講舎」という一連の付随物が『同居』という選択肢にずかずかと入り込んできた。その事象が、私の人生にかくも長く、かくも強力な力で鎮座し、私の生き方、思考の回路などを変革していくことになるなどとは想像できなかった。やむを得ず、幾分は不本意に、報告者の生産家族に飛び込む事になった両親さえ、心学と報告者の今を想像も期待すらしないであったと考える。

その根拠は後の章で述べるが、『自分の人格を作り出していく時代には、生家の暮らしの中に根付き、頑強に生きつづけていた心学というさまざまなアトモスフィアから逃避したい思いが根強く、早急に親からの自立を選択した娘』でもある報告者の成り行きをどんな思いで両親は見ているだろうか。次に出会う機会があれば、聞いてみたい衝動にかられ、人生の幕を引こうとする今、報告者はわたしを自己査察し本稿を起こすことにした。困惑、迷い、投げやりな中で、親のライフワークの一つである「心学」という歴史遺産を引き受けた葛藤を振り返る事にする。

親との同居の副産物として闖入者してきた「心学」は、約 10 年近くは私の重荷でしかなかった。好んで受け入れたものでなく、と言ってふり落とし、捨て去る勇気もなかったことでこのストーリーは始まり「わたし」のその後を形成していく主役にもなっていくのである。「わたし」の生涯学習の振り返り作業として本稿を起こすいま、同居した心学の亡霊である歴史遺産との関係を俯瞰する作業が中核を担うことになり、皮肉にも「心学」に重点を置き本稿を起こす。浅学な報告者に、歴史的、思想史的、ましてや経済史的な見地からの先行研究を参考にした論を起こすことは不可能である。

社会人としての生きにくさ、社会からの疎外感を感じた事で始めた女性学、親の介護に直面して活動に広がっていく高齢者課題、そのいずれの分野でも系統的、普遍性のある学びが来らずに不完全燃焼で、確固たる論を構築できない事に焦りを感じていた。そのような熟年期に、心学講舎に支援を惜しまないでかかわり続けてくれた幾人かの研究者から高等教育機関で学ぶ機会を得る事になった。導かれ、専門性の高い教育機関で大人の学びとしての「教育」の在り方を知る事になった。

理系女のはしりとして、能力の不足はもちろんであるが、いくつもの目に見えない差別や区別の社会構造にふれて、不完全燃焼で学ぶ事を捨て去っていた。爾来数十年を経て、再度の学生時代を持つ事で『学問』『学ぶ事』『専門的な思想体系などの構築方法』などくたびれ果てた頭脳を活性化し、学びが体内化されていく喜びにふれる熟年の学生生活を過ごすことになった。

そこから、学び直しと実践を繋ぎ、いずれの分野も切り離さずに一本の道として「わたし」の中に存在する事を確信できる力が与えられた。大きな流れの中にいる「わたし」を確認し、受け止め、そこから生涯学習『わたしのおとなの学び』の深さをわたしの言葉で語る事ができる。私の人生に届けられた先代からの遺産は「わたし」の成人後の人格形成に大きな足跡を残し、「わたし」の学び直しを誘導するものとなっていた。成人後にかかわった他分野の学びの過

程は、主体である「わたし」に無関係に、「わたし」の人生を複雑につないで、青春期には避け、逃げることを考えた「心学」を受け止めた時点からは、それらにまつわる有形無形の遺産の貯蔵庫が、パンドラの箱のように次々と、新しい出会いと生き方を導いてくれた。その道程は、私の生涯学習の旅であり、未だ道中半ばであるが、これまでを俯瞰し、振り返る作業とする。

稿を起こすに当たり、数えきれない多くの示唆を頂いた方々、有形無形の応援をしてくれた人々への感謝をこめて自己査察をすることで、私を取り巻くすべての方々へのお礼としたい。報告者に強要され、懇請され、意を決して応援団長を引き受けながら、こころざし半ばで降板する事になった亡き友人辰野幸正さん、生産家族としてタグを組み、係争の絶えない戦友でもあった亡きパートナーに「わたし」の変革の過程をまとめ、謝意を記しておきたい。

1. 心学・石田梅岩について¹

歴史検証だけでなく、石田梅岩、石門心学等についてこれまでに多くの先行研究や書物があらわされている。広く海外にもその足跡は見受けられる。日本の宗教の視座から心学研究で学位を取得した R・N・ベラー²が最近逝去したニュースが伝えられてきた。2000 年、京都国際会議場での石田梅岩生誕 270 年の事業に来日した彼と、母と共に交流を持った事が思い起こされる。昭和 35 年、石川謙³が NHK の人生読本で、心学研究の経緯などもまとめ、中で海外における心学研究についても記載している。東洋独自の経営思想として P・F・ドラッカーに比して語る経済人も多く見受けられる。経営思想だけでなく、家訓や社訓の原点などとして語られる事も多いが、多彩な国に研究者が存在していた事はあまりにも知られていない。本稿を始めるに当たり、心学に欠かせない次の 3 点を簡単に紹介する。

●石門心学 ●石田梅岩 ●心学明誠舎

石田梅岩の思想は日本における「市民思想」の始まりであると言われている⁴。石田梅岩は 1685 年、京都府亀岡の農家に生まれ、京都で呉服商の番頭になる。その間も、儒・仏・道・神道などの学問修行に励み、悟りを開き、45 歳で市中の民家で講釈を始め、60 歳で没する。没後、門人たちが組織化した心学講舎は全国に広がり、庶民だけでなく武士階級にも大きな影響を与えたと言われる。没後梅岩の思想は「石門心学」といわれる。その核心は宇宙万物が等しく持つ「自然的秩序」を人間も持っており、人は人の形に基づく人の心(性・本心)を持ち、欲心に惑わされず、本心に従うことが人の道であり、商人の道であるとし、「万事、物の法に随う」とも表現してい

る。現代に通じる思想として、「勤勉」「正直」「儉約」を中核に、「先も立ち、我も立つ」と商人の道を説き、企業の社会的責任・社会との共生・環境保護などの観点があり、思想基盤は現代にも通じ、地球規模の意味を持っていると言われ久しい。また「**社会的役割の自覚**」という**現在に通じる発想も持ち合わせ、当時、身分制度で最下位とされた商人にも自尊心を持たせようとしたが、あらゆる階層にも広く浸透した思想である**。「士農工商」はその職分において平等であること、道徳も身分や職分で変わらないこと、商いの利益は武士の俸禄と同じで正当なものであること、など厳しい幕府政治の中で、危険を顧みず主張したことで、商人の社会的役割を広め自覚を促した人と評価される。梅岩の教えは、世界的な視点からも価値があるものとされ、企業人なども競って学ぼうとしている。

<参考>

「**勤勉**」・・・梅岩は、人は労働により食を得る事で生きており、その心を持っている事は、「身を苦勞し努めれば心は安楽になる」と説いた。「働く事は何のためか」と問われる現代にも、味わい深い言葉でもある。

「**正直**」・・・梅岩は、「此正直が行われれば、世間一同に和合し、四海の中皆兄弟のごとし」「まことの商人は、先も立ち、我も立つことを思うなり」と、江戸時代に企業の社会的責任(CSR)を唱えたと言われる。

「**儉約**」・・・梅岩の「儉約」は金を貯める意味だけでのケチではなく、「物の本来の効用を尽くす」事としている。「世界に三つ要る物を二つにてすむようにするを儉約」と言い、今日の地球上で、最も必要とされている省資源、持続可能な環境保全に繋がる考え方として、最近は『もったいない』という言葉をアフリカのノーベル平和賞受賞者サンガリ・マオタイが世界的に有名にした事は卑近な出来事でもある。

「**心学講舎**」・・・現在、文部科学省所管の心学活動関係の社団法人は4つ。「心学明誠舎」、京都に「心学明倫舎」、東京に「心学参前舎」と「石門心学会」が登録されている。京都の「明倫舎」は心学活動の本家筋ともされ、多くの資料も現存している。江戸後期に「心学道話」で名を残した柴田鳩翁(1783～1839)の曾孫の柴田實(京大名誉教授、1906～97)の没後、活動は実質的に休止状態であるが、多くの資料や書物が残されている。東京の「参前舎」は「心学開講 270 年記念大会」事業後、活動休止に近い状態。「石門心学会」は昭和教育史研究の石川謙、石川松太郎と2代が研究の中心となり、研究会(会輔)と年に数回会報の発刊、「心学」に関する研究者たちの学会である。

2. 江戸時代から戦前までの心学明誠舎

江戸時代、商人の町として栄えた大坂は、一方では教育のメッカとして、心学講舎・懷徳堂・含翠堂・適塾などが存在し、「まなぶこと」は武士階級だけではなく、商いで全国に大きな力を持ち、影響を及ぼしたといわれる大坂の背景に、庶民が学ぶ様々な場所や機会があった事が考えられる。外国に比べ、江戸期の識字率の高さだけでなく、まなぶ機会や場所が多かった事も注目される。鎖国から覚め、目を見張るスピードの近代化や、世界大戦でのダメージ、敗戦の苦悩にもめげず達成した経済発展の基盤になっているのは学びの伝統がある事につながると言われる。「心学明誠舎」についてHP (<http://www.ehle.ac.jp/meiseisha/>) で見る事ができるので、本稿では歴史的事象は割愛する。

3. 「心学」講舎活動の経緯(1945 年頃から 1984 年頃まで)

①世界大戦後の心学活動

戦後、下村寿一⁵、石川謙らの教育界の研究者、高松宮が中心になり、1948 年「社団法人石門心学会」が設立され、心学を現代に活かす活動が始まる。その流れを受け、関西でも柴田実⁶、田中良雄⁷、竹中靖一らが協議を重ね、「戦後の生活に即した道義の高揚」を目標に、社団法人「心学明誠舎」が再興された。その経緯は「明誠舎沿革略」⁸、「大阪春秋特集号」⁹などに記されている。

②戦後の「心学明誠舎」と両親との経緯

世界大戦の終了と共に、戦災で活動拠点を失った事、活動の支え手である支援者の市民が離散した事、占領に伴う思想統制などいくつもの事象が重なり各地の心学講舎、活動は出番を持たないまま過去の歴史事象として高校の歴史教科書にさえ、石田梅岩・心学という言葉が記載されない時代もあった。京都で石田梅岩が開講し、約 200 年以上の間、市民(町人など)が中心ではあるが、時代の為政者たちにも大きな影響を及ぼし、全国を網羅した心学講舎活動は消滅状況になる。研究者も占領政策の方針などもあり、長らく活動や新しい知見を発表する事を控えていた。精神的支えを見失い、道徳概念喪失などで混迷する戦後社会を見かね、過去の精神遺産である「心学」に今一度の光を与える事が始まった。時代を超え、心の中に育てられ、受け継いだ思想を活かし、現在に照らし出して、混迷する社会に再度の落ち着きを見いだすための一つの活動として「心学」が普及提唱された。封建時代を再現していく事でなく、自らの暮らしに繋げ、学ぶ事、知る事、実践する事など石田梅岩の心学を今日の社会で生かしていく

生涯学習の一つの形を提示したと考えられる。時代の趨勢でグローバル化に翻弄されていく工業化社会・経済優先の効率社会・科学優位社会などに向かうだけでなく人間としての生き方を東洋の伝統的な学習で支えていく事に意義が提示されたのである。辛抱強い活動と「石門心学会」などの有志の努力で各地にいくつかの拠点が再興され、大阪でも、江戸期に存在した5つの講舎の一つといわれる「心学明誠舎」が大阪心学活動再開の拠点となった。歴史的資料などの保管整理を依頼された経済学分野の研究者竹中靖一が中核を担う事になった。その連れ合い、芳子は明治に法人化を進めた山田俊卿の子孫であった。(内閣府第1号社団法人として許可にされている)¹⁰。彼は、大分佐伯藩医で蘭学をはじめ種痘などの普及活動、医者としては適塾や赤門(東京大学前身)で活躍の後に、日露戦争軍医、さらに大阪四天王寺で開業し救貧病院などを設立した。教育の大切さを認め「心学」活動にもエネルギーを注ぎ、子どもなどにさまざまな特典を与えながら学ぶ機会を設けた。福祉分野にも多彩な足跡を残している。その曾孫が筆者の母芳子である。国が戦争へと動き、心学活動が低迷していく空白の時代に、有形の歴史遺産の掛け軸、和本などを整理し、保管する役目を竹中靖一は俊卿の娘である母の祖母に依頼された。歴史遺産の目録作成、保管の役目をこなし、大学に籍を置くころは研究対象としていくつかの論考も重ねていた。戦況が厳しくなり、専門の英国経済史の研究を停滞せざるをえなくなり、竹中の興味は日本の江戸時代にスリップしたようである。現在遺されている竹中の論考を考察しながら、筆者はその経緯について、基点などを正確に論じる事は出来ない。目に見えないDNAに繋がれた学問の流れが存在していた事を感じる。

戦争、その後に続く社会の変動が研究者にとり、厳しい時代を迎える。竹中は「災い転じて福となす」と僥倖を得、大きな転機を迎えるのは、筆者が思春期(昭和の30年代頃)事であった。父竹中は、船場の浄瑠璃本版元として、なにわ文化を支えた船場商人『加島屋』の末裔で¹¹あった。印刷などの進展で没落した家を離れ、商業史・経済史の研究者への道を進んでいた。戦後、石田梅岩の経済思想の研究を深め、「心学」を経済の視座から研究した功績で『石門心学の経済思想』¹²に学士院賞を受賞することになる。

③私的領域に支えられた昭和の心学講舎活動

当時の生家の経済基盤はどうなっていたのか、母を看取って10年近く、今は知る由もない。戦後経済の復興期、バブル期には巷間では、目覚ましいほどの暮らしの変化が見られた。それらにはまるで無縁のような、研究に埋没する清貧学者の父は、経済的には相も変わらずゆとりには縁がなく、ましてや先代から有形、無形の歴史遺産だけを引き継ぎ、経済的遺産は持ち合

わせない母が作る家庭には際立った変化の兆しは見えないままであった。占領軍の指令で終戦間もなく公職を辞し、研究一本道を歩んでいた社会的には不器用な父が、企業しかも建設業という慣れない要職についた数年間にも研究を続けていた様子が手元に残された資料や父の研究成果から管見できる。さらに、私的な視点からの歴史追憶を試みると、育ちざかりの 5 人の子供に、それなりの教育を受けさせることだけでなく、可能な限りに文化的でアカデミックな体験を重ねさせることにも勢力を注いでいた。一方で、船場商人の末裔として縁者との付き合い、祖先の供養などにも心を割いていた事など、セピア色の写真を見るようにぼんやりと報告者の脳裏によみがえる。このような家族の原風景からは、昭和の日本型家族を想像できる。

当時の我が家における父の実践活動「心学講舎」の家族への影響は、まるで家内工業の世界であった。毎月、戦場のような数日が定期的に登場する。毎月開かれた定例の心学講舎活動の前後、家族の食事よりも事務処理に追われる母、両親の要請で下校後の座敷には子どもも集まり、手刷り印刷、例会通知などの発送業務、電話の対応、会費の経理などを手伝う、雑務に追われる日が続く。また、例会当日は低学年の妹までも、受付業務を手伝うために会場入り口に座っていた。思春期真只中の「わたし」には会場にかけられる、かび臭い梅岩の掛け軸や、和本、そして語られる論語や心学道話には全く興味がなく、この期間が早く終わる事を、家内工業を済ませて夕餉の席につきたい事するなど、江戸から舞い戻った『鶴』が我が家から退散するのを祈るのみであった。このようなアトモスフィアが充満する生家で、幼少期・思春期を送るいささか反抗的で自立心の旺盛であった私には、アンチ「心学」の芽がどんどん育まれていくのであった。

家庭で、このような幼少期・学齢期・思春期を過ごし、学校や社会という外の世界では、戦後の民主教育に鼓舞され、西洋の科学文明に洗脳される毎日であった。家に見られる古めかしい、毎月訪れる『鶴』に毒されないようにと、新しい西洋の文化に可能な範囲で触れたいと願う思慮の浅い子どもでもあった。といいながらも、それ以上の行動を起こす勇氣もなく、その間だけは「父・母のいい子」を演技し、古めいた書物にのめり込んでいく父、明治時代からの心学の匂いを引き継ぐ母の昔語りなどを背中に受け流し、風の納まるのを待ちわびる子どもでもあった。戦後の民主教育が試行錯誤される時代、教える側も戦前を否定する事で『平等』『機会均等』『民主主義』など憲法に保障された民主教育を実施していく事に熱意に満ちていた。戦争でなくした国の力、経済力などの復旧を願い、多くの人々は『真面目に』『生活の安定』『平和な暮らし』を求めている。その時代の学校では、人よりも一歩でも先に、人よりも上手く、人よ

り多くが出来る事こそ「スグレモノ」であるという風潮があり、乗り遅れるものや、巧くできないものに属さないように精いっぱい努力を強いる教育が存在していたと思える。健康で、体力と気力には事欠かない報告者は、その流れの中で人に認められ、親に認められることに自己の存在価値を確認していく子どもとして思春期までを駆け抜けていった。そんな他者の評価の中に生きながらも、自分の生き方に疑問を感じ、わたしを探す短期間の迷走期・反抗期は存在したが、『いい子』から逸脱する勇気もなく、環境をはねのけることもなく、悶々としながら受験期を迎えていくのであった。

④葛藤と模索のなかで

その時期に、父への世間からの大きな褒賞が生家の暮らしを激変させる事になった。時代の流れは高度成長期を目前に日本的なものが再評価され、世界では戦後の目覚ましい復興を遂げつつある日本の経済界の不思議などが注目、論議され始めた。その折に、父竹中靖一が積年の研究という成果をもって時の人として迎えられ、ひっそりと再興されて10年を経た大阪の無形的歴史資産「心学講舎」にも光があたりだしたのである。この歴史的遺産の復興が我が家の暮らしの大部分を占めていた子供時代の筆者に育まれた反抗心が、その呪縛から逃れる手段として生きていく方向を自然科学へと向かわせた。その背景には、船場という土地柄、大阪経済の中心で、復興目覚ましく一見潤沢な暮らしをする沢山の学友たちの家庭が目前に多々存在していた。それに比して、清貧学者の家庭である事に負い目を感じ、いささかはひねくれたマイノリティとしての感性を心の奥底に育んでいた。

バブル経済時代に向けて、父の業績は過大に評価され、世間から注目を得る機会が多く、多くのオファー、イベントが父に訪れる日を迎えた。折しも、つましい学者の家庭が、世間から注目される家庭になり社会の注目と喧騒に振り回される日々を迎えた。確固たる反抗心やへこたれない造反心を持つこともできないままに、居場所の無い、中ぶらりの思春期にいるわたし。父のイベントを手伝う学齢期の妙齢の『父の娘』としてホステス役を要領よく、つつがなくこなす姿に変身していった。しかし心の中では、子ども時代からの親への反動は抜けず、科学者「リケジョ」になりたい、親の想定する「リケジョ」は医者か薬剤師。社会の変化や進歩を生み出していくのは科学の力であると信じてやまなかった。その思いは、父の周囲で日々出会う事も多い著名な社会学・人文学系の研究者でさえ疎ましく見えた。古めかしい書物などを後生大切に母の言動はもっと疎ましく思う、思慮深くなく、確固たる信念や思想もなく反骨心だけしか持たない子どもでもあった。成長しないままに、好景気に沸く大阪の町で次の時代へ

の飛躍を痛切に念じ続け、模索していた。

我が家の暮らしを綴る筆者の拙文をこれまでも「懷徳堂ニュースレター」はじめ、「大阪春秋」などにも記してきた。思春期になっても、「石田梅岩」の姿をほとんど知らない、知りたくない浅学の徒でありながら、イベントに呼ばれる父を送迎する機会なども増えてその役目を担う機会も多かったが、竹中の話を聞く事を避け、「古めかしい世界から解放されたい、私にはこの世界は無関係」であると言い聞かせていた。私のしていく事は一刻も早く『家から離れる事』と単線思考で結論づけ、方策を模索していた。

万を記して、筆者自身は自然科学をまなぶ学生になり、人間の生活発展に関与し、暮らしをより良くするには科学こそが第一義であるとの思いを実現するために、科学の世界に興味を傾け、生家からの独立の一步として職を得、自然科学を活かした仕事で社会へと歩み出た。就職、社会人として自分の財布を持ち、独り立ち出来ないまでも、高度成長期に青春を謳歌する普通の若者になっていた。

青春の夢と希望に満ち、社会に出たが同時に、めぐり合わせたのは、学生時代には考える事もなく、遭遇もしなかった社会の非情な現実が待ち受けていた。それは、性を根拠とする格差社会が存在している事であった。学生という温室から、社会に出て出会ういくつかの理不尽に触れながらも、仕組まれた性による様々な処遇の違いにふれ驚きながらも、組み込まれた巧妙な仕組みに目くらませされ、異議をとえず、企業・社会が準備していたさまざまなものに癒されながら、経済の仕組みに従順に組み込まれていくのであった。

まさに、樋口恵子¹³が言及する「女三度のすべり台をおちる」人生の主役を演じていた。最初のすべり台「寿（結婚）退職」（夫の勤務地が遠かったから、入社時の約束通りに結婚で職を失う）。次は「出産退職」（転勤先で得た大学研究室の助手職も、出産で辞す）最後の滑り落ち は子育てをクリアして職を得ることになったと同時にやってきた「介護」である。日本企業の仕組んできた隠れ資産『主婦』として生きる数年であった。経済の発展期に活きた専業主婦となっていた。

女性という事で、孤独で評価の無い家庭内労働、地域での無償労働の世界で悶々とする時代を迎えていた。わたし探しの日々であり、女性の自立や男女平等などをめざす世界に出会い、その世界で学びながらも、一度落ちたブラックホールから抜け出すには「3 つの自立論」をクリアするなんて単なる呪文にしか聞こえなかった。竹中恵美子¹⁴等の女性労働、家事労働などの先駆的理論の講義を女性センターなどで聞きながらも、一度落ちたブラックホールから抜

け出すすべを持たない、経済が伴わない活動からは何も生まれない事には気づき、学びに励まされても、自己の状況を抜け出すすべを見つけることのできないあせりや、葛藤に埋もれる日々であった。当時国を挙げての女性の学びを推し進める流れがあり、各地ではもちろん、国の中核として創立された国立女性教育会館にも何度か出向き、いくつかのコースで女性学の学びを重ねていた。

4. 心学講舎と同居してからの迷走

仕事を見つけ、再度の経済的自立へ向かおうとした時にまたまた登場したのが先に述べてきた予想もしなかった父の病臥である。豊かさはなくとも、二人暮らしを始めていた両親は病と共に緩やかな余生を自宅で過ごすことが選択された。両親の子どもの誰かが、親の生活の支援にかかるべきと論議し、その役目を筆者が担う事になった。この出来事が「心学」の歴史遺産を我が家へ運び込んできた事は先に述べている。最初は、単なるワンポイントリリーフとして、「心学」の分野では、事務局だけの位置に立つと自覚しようとし続けていた。この間、歴史遺産を堪えさせないで欲しいとする熱意あふれる支援者が存在していた。逃げ出したい、捨て去りたい欲求と、親への孝行と熱意ある研究者・受講者の応援で筆者の暮らしの中に講舎活動が面積を占める率が多くなるのも同時期であった。このような葛藤の中での活動の様子は京都大学大学院教育学研究科生涯教育講座研究紀要に発表している。

<資料2>大阪の明誠舎の実質的な主宰者竹中靖一が病に倒れた1984年以来、2年間の空白を経て、会員の懇請で筆者と竹中の住む自宅に、事務局を置く。在阪企業の資金支援、関係ある研究者の応援で講舎活動が存続された(1992)。大阪商人の伝統を活かした講舎として、生涯教育の一役を担う活動を続けた。2000年大阪市内に事務所を移転し、組織の活性化に取り組み2003年社団法人組織として再編成、活動を再開。時代の要求に即した庶民の学びの場として、在阪企業、企業人の社会貢献に支えられ新たな事業活動を企画、取り組みを始める。ホームページ (<http://www.ehle.ac.jp/meiseisha/>) の提供、企業人に特化してニュービジネス協会とのタイアップセミナー、産業界のリーダーたちに向けた「心学講演会と懇談会」を毎年1回開催し、多角的な繋がりを形成しつつある。学際的には、石門心学の研究者の講義を企画提供する半面、同時代から継続している大坂の学問所「懷徳堂記念会」と共催事業、また大阪府文化部、石田梅岩生誕地亀岡市などとの事業共催で心学の発展普及に努める。伝生涯学習推進都市亀岡市の第9回生涯学習賞「生涯学習奨励賞」を受賞。2005年筆者も文部科学省から社会教育功労者表彰を受賞、心学講舎活動は教育の分野からも注目される時期を迎える。

5. [わたし]と生涯学習の出会い

① 学齢期の歴史学習をふりかえる

1950 年代から 1960 年代に学齢期を過ごした筆者は、戦後の資本主義経済・民主主義教育にどっぷり埋没し、『封建時代』という言葉からで始まる歴史の授業では、悪しき伝統に埋没する世界に見えた。華やかな元禄時代から質素儉約の享保へと変わる時に生まれた石田梅岩という人について、教科書の片隅、2、3 行に記載されるのみであった。同時代の人二宮尊徳は同じ扱いであったが、戦後も多くの学校の門前に薪を背負いながら読書する像が残されていたのは子ども心には残されていた。大阪船場で学ぶ幼少期には、アメリカ西部の開拓ストーリーはいくつも聞かされながらも、梅岩や尊徳などの思想家が課題にされる事は避けられていた。この時代、我が家では父は戦争で中断していたイギリス経済史の研究からはなれ、石田梅岩の心学講舎「心学明誠舎」の再興に向かっていた。人格形成が時代の中で形成されていく過程を管見する時には、国の政治、経済の変遷と切り離して考える事は出来ないだろう。

② 知らない事、知ろうとしない事で始まる墮落の日々

筆者の思春期は、歴史に残る過激な学生運動や、社会運動の高揚期という激動の時代であった。社会の矛盾を問いかける戦後民主主義の激動の波は、学問の場だけではなく多方面で市民活動を展開していったが、その力は新しい国を建設していく過程でもあり、人々は今日より明日へと前進の気持ちで燃える時代であった。そのような運動やイデオロギーのぶつかり合いの闘争の中で、筆者は浅学の徒で、深く思考を重ねる事もしなかった。運動も論争も目に見える効果を生まずに、期待もできない事を知るだけであった。思想を深める事はもちろん先人の教えを紐解いてみる行動などからはいち早く退散し、わが身と、我が暮らしが今よりよくなり、発展していくことを追いかけていた。国民生活にゆとりが生まれ、一億総中流などとも言われる時代を満喫するのが、若い世代の特権でもあるかのように、闘争や政治集会からは逃げ出し、社会の矛盾を問いかけ、伝統の思想などを考えてみる気持ちは微塵も無かった。

振り返れば、入社面接で「恋人はいますか?」「結婚したら退職しますか?」などと質問され、採用されたい気持ちで質問を煙に巻き、不条理などを感じもしない思慮浅い若者であった。学生時代は、人は能力だけで競う世界と信じていたが、会社社会では男性との間には全てに線がひかれ、『大卒』女性としてカテゴライズされた。研修はもちろん、処遇も全く違う事に気づかされた。当時は、公務員だけが男女同じ待遇で処せられていたと記憶する。それから 10 数年、結婚退職子育てなど、否応なしに女性だけが抱える体験を重ね、自分の事として、社会の不条

理、差別などの矛盾に気づいて行く。知らない事、知ろうとしない事、なぜと思わない事はいかに人を無知の住処に置いてきぼりにし、そこでがんじがらめにしていく事を体験する。社会を処すリーダーの意のままに動かされ、一時的な快適さや、便宜さのシステムに囲い込まれるという事に気づくのは、専業主婦時代という体験からであった。その日その日の快楽を探し、子育てという世界に逃げるしかない幾年間かであった。

③ 自立の予感を前に雌伏する日々

その当時、クレームや不完全燃焼の気持ちをぶつつける相手は唯一パートナーであった。彼はいつも辛口対応で、「実績だけではなく、能力、努力や気構えがない」「それは君の個人的な思い付きや、たわごとに過ぎない」などなど火に油を注ぐように応じた。自分の思いを系統的にまた客観性を持たせて言語化する知識も能力もなく、自分を学びの世界へ鼓舞し、気づきや自己査察もしないままに、状況を解決する気力が萎えていった。人生の戦友として選んだ彼との日夜の論争。しかし、毎日は暮らしに追われ、現況を抜け出す身近なモデルもなく、もがきながら様々な学びの世界に首をつっこんで行くが、即刻の社会復帰を果たせないままに矢折れ、ブラックホールに潜む日々を過ごした。

アメリカで、人種差別撤廃の動きが活発化し、人種差別だけでなく男女差別についても大きなうねりが生まれ、女性の地位向上を目指す運動が世界中で始まっていた。我が国でも、「女性運動」として、性による差別を是正するための学習や活動の拠点が各地にできた。それまで言語化される事が無く、悶々としながらも不条理を受け入れていた女性たちが、異議をとねえ、学習をする場所、機会ができ、さまざまな場所での学びを体験する事になっていた。個人の問題ではなく「社会的、政治的な課題である」という事に気付かされていった。

④ 女性の学びに出会って社会と繋がる

様々な体験を重ね、時代の波に乗り行政の催す系統的な女性学講座を受講し「とも学び」の仲間たちとのグループ作りをしたことで、筆者の意識を変えるおとなの学びが徐々に始まっていく。当時は国策にも乗り、行政主導の講座ではあった。自己学習はもとより、社会に向け、学びを実践していく社会活動など学びから実践に仲間と共に動き出した。当時、仲間は起業したり、さまざまな分野での活動を広げ、非常勤として既存職場に勤務する人など多様な体験と実践が繰り返された。この女性グループは、地元で「100 人の輝く女性たち」¹⁵「ずっと住みたいね吹田、とも学び共育ち」¹⁶などの書物を上梓した。金銭的基盤が乏しいのでジャンプ基金や、文部科学省地域支援事業に応募し、助成金事業を体験する NGO 活動に精力的にかか

わった¹⁷。個人的には、「市民講師」とも言われるファシリテーターのような講師活動も繰り返し続けた。提供されたものだけでなく、個人的には、高等教育機関での系統的、学際的な講座に参加し、学びの間口をどんどん広げた。これら、とも学びを重ねた仲間のその後を追う企画などを書物にし、「じょねっとすいた活動」の第 3 巻¹⁸として発刊し、その学びの軌跡を主軸にして大学院の修士論文¹⁹を作成した。

時代を少し戻し、時系列に沿わないが、筆者の心に激震を起こしたいくつかの出来事、更にそれが社会教育・生涯学習に改めて取り組んでいこうとするきっかけとなった出来事に言及しておきたい。当時、世界のフェミニズム運動とは幾分異なり、行政主導で女性学講座が花盛りの時代であった。世界の潮流を受け、日本型の女性学の学びやセンターでの活動が広がる中、国連世界女性会議なども開かれていくのであった。私たちの小さなグループは助成金を探し、出版や講座提供、広報誌・リーフレットの企画者、講座の企画者などに取り組んでいた。筆者の住む都市は公民館が小学校校区に一つある社会教育先進都市とも言われていた。

仲間たちは、女性センターだけでなく地域の公民館での学びを拡げる活動にのめり込んでいく事になった。しかしながら社会教育の施設でありながら住民委託という行政政策の壁が新規の風を受け止めるどころか、排除にかかってコミュニティーでの「とも学び」がかなわないどころか排除されるという事態に直面していった。その折、責任者の話し合いや、出版した書物の回収を求められた時の説明が、専門職(学識経験者)の調査や参画、参加なら受け止める事ができるとされたのであった。一般市民、しかも女性学を学んで地域に参画したいという風を阻止されるだけでなく、「専門職」「学識経験者」などとのラベルの持ち合わせがない事で大きな抵抗を受けた苦い体験をしたのであった。

この事件が伏線に、再度の専門教育に挑戦する反骨心を育ててくれた。系統的なおとなの学びを知る事で、異議をとなえる力、事業をする力、政策を起案する当事者となる力をつけたいとリカレント学生になる事を選択していく。女性学・女性運動にかかわっていた時には既存の学問の権力、肩書を借りることに抵抗があった。ほかに手法があると迷いも感じてはいた。しかし、異なる意見を持つ者に対峙するには、相手の手法を学び、それを取りこんで解決もできるという大沢真理の講演に触発されたことがきっかけの一つとなった(男女共同基本法制定に向けての国会への対応などを説明される講演から)。加え、ニューヨーク国連女性会議がなくなり、NGO 大会などや国連会議にむけてアピールするためのニューヨーク市立大学キャンパスでのワークショップに参画した。学内で出会う学生は典型的な学生より、年齢がさまざまな社

会人学生が多かった。女性学長が、ここ 5 番街に大学がある事は、社会人の為には立地条件が良く、社会人が多い事を歓迎する等を力説された。年を重ねた学生が若い学生と臆することなく対峙している姿に触発された旅の体験も後押しをした。

思わぬアクシデント以来、同居した父が亡くなり、母の健康も一段落した事。母の介護が重篤ではなく、2000 年に介護保険法が成立した事。介護の社会化の一步が始まった事などが私の学び直しへの決意を強くしてくれた。

当時の活動は女性問題(当時の用語)に関する事と、両親との同居以来かかわる高齢者課題の事などの市民講師や啓発活動が筆者のライフワークになっていた時代であった。

⑤ 「心学」講舎の存続をかけて

さて、本論に戻り、私の暮らしに飛び込んできた「心学」の法人活動はどうしていたのであろうか。毎回の行事をこなしていく事で大きな変化もなく、定型化した活動を滞ることなくこなしていた。しかし、バブルが崩壊し資金的支援をする企業の撤退などで法人にとり、金銭的な危機も訪れ加え、監督官庁(文部科学省)から社団法人格の見直しが厳しく迫られていた。加え、学際的支援をしていた研究者たちも疲弊し、存続について大きな決断が迫られた。さらに、私の興味はあくまでも、女性学・高齢者の課題の 2 分野で、心学の活動には、ワンポイントトリリーフの役目としか受け止めていないままで、意識改革もなく親の「心学活動」にとどまっていた。いよいよ法人の幕引きを考える時期を迎えそうであったが、その作業さえ億劫であった。

⑥ 新しい「学び」に挑戦する

こんな背景を持ち、3 本の活動を抱え、それまでは避けつづけた『教育分野』の大学院に挑戦した。幸か不幸か学ぶ機会を得ることになり、熟年の学生としての筆者は、以前の学生時代に比して、濃厚な時間、与えられる機会だけではなく食欲に求め、時間を惜しんで錆びついた頭で、学習と研究を重ねた。振り返ると、学位論文は雑駁で、粗末さをいなめないが教育学修士の学位を獲る事ができた。

学識経験者でない事で、入り口で拒否された社会教育の現場「公民館」に一矢を報いたいとの幾分不遜なきっかけで始まった。高等専門教育研究の場には不似合いな学生で、指導教官はもちろん現役学生のお荷物にもなりつつ、多くの先輩や後輩、同輩などの講座生に助けられながら、リカレント学生として熱意だけは誰にも負けないと自負しながらの通学であった。そこで、不遜な意欲と向学心から始まった学びを求める行為ではあったが、枯渇していた知識欲をみたすには十分すぎた体験を重ねることができた。事象や思いを言語化し、普遍性のある

思考を作り上げ、分析していく。先行研究の示唆を自己の学びにすり合わせたり、対比させたりしながらの学びは溢れるばかりの喜びを生み出してくれた。いささかの不遜な思いで門戸をたたいた受験生・大学院生の筆者が「わたし」に変容していく過程を身体で享受した。生涯教育というカテゴリーの奥深さに改めて感動した。入り口で門戸をたたくところまでしか出来ない短期間のリカレント学生生活であった。しかし、初期の不遜な目的意識は消え、学ぶという行為の意味を噛みしめる事ができた。「いつでもどこでもだれでも」という生涯学習の目指す言葉どおりに、自己学習は単なる学位取得というタームで終わらずに今も続いている。

⑦ 「心学」の中におとなの学びのヒントを見つける

「おとなが学ぶ事」「人生のあらゆる過程で学ぶ事」『誰もがいつでもどこでも学ぶ権利を保障されていること』など実践の中では言語化されずに葛藤だけが生まれていた。それまでの様々な学習や講座受講体験を整理する事ができていくのであった。それは、ばらばらであったように見える私の3本の活動を繋ぐ力も与えてくれた。

この時代になり、私が不承不承に引き受けた歴史遺産の重さや大切さなどを知り、封建的で前近代的であるとしかおもえないままだった、古来から伝承される「儒教」はじめ東洋の思想を重ねてきた学問の奥深さに真摯な気持ちで触れる事ができた。現代もそこからいかに学ぶ事が多いのか、その奥にある意義などを少しづつ理解する喜びを知った。改めて心学・石田梅岩・心学講舎についての先行研究の文字面だけでなく、背面も資料も読む事で現代のおとなの学びに繋がるものが、その中に含まれている事を改めて知った。学ぶという行為の奥深さに心奪われながら、教育の視点(学びの視点・教える視点)を少しだけ変える事で、人は変容していく事を「わたし」自身の学びの変容から痛切している。

心学には、江戸期の学問の在り様からは、異質とされてきた事象は多々見受ける事ができる。身分の上は大名から町人まで、年齢では下はこどもまで。年齢・身分・階層・地域・性別を超えて教えが浸透していった事は興味深く、機会の平等など近代になり始めて生じた概念を照らしてみても、実践している事等に驚きをもつ事ができる。一方で、様々な形態で学ぶ機会が提供された事は当時の資料(掛け行燈・絵入りの印刷物等)からうかがい知る事もできる。さらに、阪神大震災、東北大震災などのような大きな天災が江戸期にも非常に頻繁にあったことが記録されているが、市民の暮らしで生じるこのようなアクシデントを支援する社会貢献活動、子育ての支援として捨て子になる可能性が高い丙午生まれの子どもの保護、乳母さがしなどの福祉分野の活動なども見い出さず事ができる。広いテリトリーでの心学の実践活動は大変興味

深い記録と思える。心学についての思想や歴史、教化方法だけでなく、他分野に及ぶ活動へ焦点を当てた先行研究も多く知る事ができた。

一時期、「心学研究は既にされつくされた」とも言われた。ここで事象を羅列はしないが、梅岩の世界観や人生哲学の解釈だけでなく、このような大変興味深い実践を考察すれば、「心学」そのものが、実生活から遊離した教えや学問ではなく、日常生活に繋がり、生き方を暗示し、学び即生活そのものと言われた事の意義を改めて読み解く事ができ、出会いが増える。

これは実際に石田梅岩が残した数少ない著作からだけでなく、弟子などを通して語りつたえられる書物にも残されている。教えを拡げていくものとして、講釈を中心に、前訓、心学、会輔などと学びの様々な形式が試みられた。その学習スタイルは、今の生涯学習施設などで展開されるものに通じるとおもえる。たとえば、前訓は子供向けに心学をわかりやすく説くもので、資料として『いろは歌孝行鑑』などの冊子に様子が描かれている事から往時を偲ぶ事が可能である。また会輔という形式は現在のゼミナールのようなもので、題や問題が提示され各自が回答を作成していくという参加型の学習形式とも見える。さらにいくつかの記録にもみられるが、文字だけを追いかける儒者たちに向かって「動く文字箱」「文字芸者」などとの表現で、彼らをそしるような言葉も見受けられることは、論語を始め古書(四書五経など)を読む作業(手差しなどで)から始まる学問の在り方を大きく批判し、あらゆる階層の人々に学ぶ権利を与えようとしたことだと思える。さらに聴衆がいつも山為していたとは考える事も出来ない中でも、一人でも聞いてくれる人が居ると手を抜かず講釈したと考えられ、現代行政などが講座提供をする時の効果・評価を単純に参加人数などで記録紙評価するという学びの在り方を再考させられる。ワークショップなどの参加型や講座が多くなっているのはいるが、教えるものが自らもその行為により学ぶことの重要性に気づいていたとも考えられる。このように梅岩の思想を解釈・分析する事でなくとも、いくつかの事象から現在のおとなの学びのあり方を実践するうえでのヒントが埋められている事を気づかされると同時に、一元的な視点でなく歴史を読み解いていく事の面白さにも気づき始めた。女性学や高齢者の課題を学び深めていく事が私の本筋であり、心学はやむを得ずして係る重荷でしかないという思考回路が変革し始めた。

「わたし」の学びを社会還元できる機会に恵まれ、高等教育機関での「教える」機会を与えられたりもする。大学院への原動力にもなった公民館を所管する部局で生涯学習推進計画や、市民大学などの企画なども任されている。変動のきっかけをくれた行政に感謝するとともに、社会教育や生涯学習と行政の関係についてはまだまだ学び続けていきたい。

まとめにかえて

前平泰志²⁰が「石田梅岩—時空を超える学び」(平成 15 年 11 月『時空を超えて今蘇る石門心学』²¹第 5 講)に於いて梅岩の実践における生涯学習の先駆的なものの存在を明らかにしている。この思想と実践の在り方を石川謙²²は、自己学習の運動と捉え、近世の社会教育の先駆けとも評価している。このような考察を得る歴史学習はこれまで、筆者が日本史を学ぶ学齢期には全く疎遠な世界だった。歴史の学びは記録された平易な事象を知り、その時間的な経緯を知り、覚えていくという教科書の流れが「歴史に学ぶ」学習を獲る機会が無かったと思える。経済の進展と同じで早く、要領よく、そして間違いなく事象を覚えていく歴史の学びからは即座的にはその後ろにある様々な暮らしや思想を知る事は定かでない。たとえば、江戸＝封建時代、士農工商、武士の台頭、明治＝文明開化、近代産業の勃興、国民国家など適切な単語を列挙しながら年代やそれに携わった人々の名前などを知り暗記する事などに明け暮れた歴史の学びを重ねてきた。それ以上を知り、今の暮らしに何が還元できるのかと即座的な思考をする徒でしかなかったと思いかえされる。

再度の高等教育の場で「生涯学習・社会教育」などという言説のなかにこめられる系統的で、理論的な考察過程や歴史を学び、改めて「心学」の中に生涯学習を実践するヒントがちりばめられ、「わたし」の目覚めの過程があった事に気づかされた。

筆者は熟年期を迎え、心学に特化はしないが生涯学習をテーマに未だ初心の学究の徒である。父の残した膨大な研究成果、実践活動をどのように展開していたのか未だつかみきれず、引き継いだ歴史遺産と竹中の業績に埋もれ迷路の中である。しかし、父の世界に少し近い体験を生きている「わたし」は、心学を継承し、次代に繋ぐ役目を担う事を受け止めながら「わたし」の為すべき事を模索しながら遅々とした歩を進めている。熟年期の筆者が先代の道を追いながら実感できる事は「親不孝者」という後悔の念と、竹中の研究者としての偉大さという個人的な「敬意」が「わたし」の人生の最終過程における学びを支えていく一つになっている。

かくも長い学びの道程で、「わたし」を見いだすことで、『父の子』という呪縛から逸脱できそうな気配である。「わたし」だけに与えられた責務である歴史遺産の継承者の役目は、次代に遺す『バトンランナー』である。その役目を担う事ができるようにさらなる学びを続けたい。残された時間には、他の 2 分野と交錯しながら私だけがみつける事の出来る歩を固めたい。

-
- ¹ (社)心学明誠舎編「明誠舎沿革略」(昭和50年4月17日、(社)心学明誠舎刊)
 - ² R・N・Bellah「Tokugawa Religion」2013年7月没、(社)心学参前舎編「心学が拓く21世紀の日本」所収『新しい倫理の確立』、
竹中靖一「ロバート・ベラーの心学観」(宮本又次『アメリカの日本研究』所収)など
 - ³ 石川謙著『人生読本：心学を語る』日本放送協会：昭和35年3月
 - ⁴ 古田紹欽・今井淳編「石田梅岩の思想」ペリカン社
 - ⁵ 下村寿一：文部省社会教育局初代局長
 - ⁶ 柴田実：京都大学大学院文学部名誉教授：(社)京都明倫舎主、心学研究の書物も多数
 - ⁷ 田中良雄：(社)心学明誠舎初代理事長、大阪市教育委員長など
 - ⁸ (社)心学明誠舎編「明誠舎沿革略」(昭和50年4月17日、(社)心学明誠舎刊)
 - ⁹ 大阪春秋社「大阪春秋第72号：今に生きる『安心の哲学』おおさかのしんがく」所収
 - ¹⁰ 竹中靖一稿「山田俊卿伝」(昭和50年4月17日、(社)心学明誠舎刊)
 - ¹¹ 竹中靖子編「竹中雑文集」「浄瑠璃本版元加島屋」、神津武男2003年度早稲田大学大学院博士学位論文「浄瑠璃史研究—浄瑠璃本を基礎資料として—」
 - ¹² 竹中靖一『石門心学の経済思想』ミネルバ書房
 - ¹³ 樋口恵子：評論家・高齢社会をよくする女性の会理事長、女性・高齢に関する著書など多数
 - ¹⁴ 竹中恵美子：大阪市立大学名誉教授：女子労働論の先駆的研究者：著書多数
 - ¹⁵ じょねっとすいた編「ずっと住みたいね吹田：私の街の輝く女性たち」1994年
 - ¹⁶ じょねっとすいた編「学びから とも育ち：ずっと住みたいね吹田・地域の公民館から考えよう」1995年
「月刊社会教育 No472：特集女性問題学習これまでこれから」所収中尾敦子編『迷路からの脱出』1995年
 - ¹⁷ 1999年「じょねっと・すいた」事務局の「生涯学習で街づくり」事業、2002年「なにわネット(wabas 大阪事務局)」の「豊かな高齢者社会へエンパワーメント」事業
 - ¹⁸ じょねっとすいた編「セミナーから見つけたもの：輝く女性たち PartⅡ」2008年
 - ¹⁹ 京都大学大学院教育学研究科2004年度中尾敦子修士論文「成人女性の学習をめぐる実態と課題」
 - ²⁰ 前平 泰志：京都大学大学院教育研究科教授(生涯教育学講座)
 - ²¹ 亀岡市生涯学習町づくり実行委員会事業「時空を超えて今蘇る石門心学」第5講座(平成15年11月)
 - ²² 石川 謙：お茶の水大学名誉教授(日本教育史)

芸術家の地位をめぐる国際的動向
－1980 年 UNESCO「芸術家の地位に関する勧告」の実施状況から－

中尾友香

International Trend on the Status of the Artist:
Re-examination of the UNESCO
“Recommendation concerning the Status of the Artist”

NAKAO, Yuka

1. はじめに

本稿は、1980 年に国際連合教育科学文化機関（UNESCO）が採択した「芸術家の地位に関する勧告」（“Recommendation concerning the Status of the Artist”）を中心に、芸術家の地位をめぐる国際的動向を探ろうとするものである。

「芸術家の地位に関する勧告」（以下、「勧告」と略す）は、芸術家という一義的な定義づけや範囲の限定が難しい存在を捉える基準を示し、「芸術家」に含まれる人々の実態調査を行うとともに、同調査をふまえた上で、加盟国の今後の活動方針を示そうとした画期的なものである。日本では、勧告の文書が「第 95 回国会に際して衆・参議長を通じて全国会議員に配布され」、各団体に周知されたという。その反応はおおむね良好であり、例えば、日本美術家連盟では「芸術家の憲章（アーティスト・チャーチ）とも呼ぶべき歴史的文書」と好意的に受け止められていた¹。

1980 年以降、「勧告」の実施の進行状況を検討するために、世界の様々な地域で国際会議が開かれた。1997 年の「芸術家の地位に関する勧告の実施についての世界会議」では、それまでの会議を検討する報告書「芸術家の地位に関する勧告の実施について過去 15 年間で実現された進展についての報告：第一次評価会議の研究」²が発表された。この報告書は、これまでの実施状況の傾向をまとめただけでなく、今後重点的に取り組むべき課題が呈示されている点で注目される。

1997 年の世界会議でさらに特筆すべきは、会議に参加した芸術家や作家の希望によって、「勧告」の実施状況を定期的に報告する仕組みが作られたことである。加盟国に対し、「勧告」の枠組みに沿った調査が実施されている。それらの結果をまとめたものは、ウェブサイトを通じて自由に閲覧できる³。各国の取り組み状況が分かるため、文化行政の関係者だけでなく、芸術家にとっても有益なものとなっている。

2007 年には「勧告」が最優先でモニターされるべきものとされ、2011 年の第 36 回

UNESCO 総会では、「加盟国による 1980 年芸術家の地位に関する勧告実施についての総括報告書」⁴が提出されている。

本稿では、まず「勧告」に至る背景を国際労働機関（ILO）との関連から述べる。そして「芸術家」と「地位」に関してそれぞれの変遷を整理していく。「芸術家」の定義については、1977 年の「芸術家の地位に関する ILO/UNESCO 専門家会議」の報告書と 1980 年の「勧告」だけでなく、それを受けて国際美術連盟（IAA/AIAP）⁵が発表している「専門的職業としての芸術家」の定義も参照する。次に、「勧告」で取り組むべきだとされた項目を基準に、上述した 1997 年の報告書と 2011 年の UNESCO 総会の報告書を比較する。取り組むべき項目は大きく変わらないが、重点の置き方が年代によって変化しているからである。最後に、この変遷を明らかにすることで、現在の芸術家の直面している課題を明らかにしたい。

2. 芸術家の地位が注目されるようになった背景

国際労働機関（ILO）では 1920 年代半ばから、「実演家」⁶という一部の芸術家の権利について議論されてきた。記録機器の発達によって、それまで短命であった作品が再生産されやすくなり、「実演家」が実害を被るようになってきたからである。その結果、1961 年には「実演家、レコード製作者及び放送機関の保護に関する国際条約」⁷が結ばれた。ILO のサリー・C・コーンウェルは、その時の ILO の議論について次のように説明している。

実演家は、初演のみならず、その後のいかなる商業的利用についても報酬を受けるべきであるという立場を ILO は保持した。なぜならそのような利用は、実演家を労働者として雇用していることになるからである。⁷

つまり、これまで不当に見過ごされてきた実演家の経済的な権利や利益を守るために、芸術活動を「労働」と捉えたのである。

その一方で、芸術家一般を労働者と認めた際の概念的・実証的な難しさについてもコーンウェルは指摘している。第一に「芸術家は仕事と特殊な関係にあり、その仕事は社会と特別な関係にあるということ」、第二に「芸術的な職業が多様であるため、芸術家が均質の職業的グループを構成していると考えることが難しいこと」、第三に「ほとんどの芸術家の雇用状況が絶え間なく変動するため、芸術家を保護する際に、法的・現実的な障害が生じること」である⁸。

1977 年には「芸術家の地位に関する ILO/UNESCO 専門家会議」が開かれた。この会議では「芸術家」の定義に労働条件を含めたことによって、「過去の定義が大きく超えられている」と小林真理は指摘している⁹。この指摘を踏まえ、次節からはこの 1977 年から順に「芸術家」とその「地位」の定義を整理していく。

3. 「芸術家」と「地位」の定義の変遷

(1) 「芸術家の地位 - 雇用問題と労働条件・生活条件についての報告」(1977)¹⁰

1977 年のこの会議では議論の結果、次のような芸術家の定義を採用している。

芸術家は雇用関係のあるなしにかかわらず、活動的な生活の質的に重要な部分を芸術にあてており、かつ専門職能団体に所属しているか否かにかかわらず、居住する社会において芸術家としての認定を求めかつ芸術家として認められることを自身が受け入れるものとされる。¹¹

同報告によれば、この定義の原型となったのは「活動的な生活 (active life) の重要な部分を芸術にあてるすべての人」という表現であった。変更されずに残った「活動的な生活」という用語が用いられた意図は「芸術的追究から得られる収入の割合、という基準からくる難しさを避けるため」であり、「重要な」という言葉が使われた意図は「アマチュア、つまり芸術的活動を例外的な追究として実施している人を除く」ためとされた。

最終的に採用された前掲の定義は、専門家たちが議論において強調した次の四点が反映された形となった。①芸術家の自由に対する認識の必要性、②多様な芸術家の状況を考慮すること、③現代社会における芸術と芸術家の状況を伝播させた、文化における発達を考慮すること、④「重要な部分」は量よりも質だと明記すること、である¹²。

この定義において重要な要素となっているのは、上記に加え、芸術家本人の意思が基準として示されていることと、専門職能団体が補助的な基準になっていることだと、報告書に明示されている。前者は、芸術的自由を保護するために必要とされることである。芸術活動の多様性を鑑み、例えば美術と工芸の境界に在るような実践家が、自分で自由にどちらかの立場を選ぶことを可能にしているとされている。後者は、専門職能団体への強制的な加入に繋がって、芸術や芸術家の意に反する結果を生むことを避けるためである。

同報告において、地位の定義は次のようになっている。

会議の目的のため、芸術家の「地位」とは社会において認められた位置を指し、その位置は、芸術家が利益を得られなければならないところの芸術家の権利、労働、生活条件、適正な収入、そして物理的な援助、精神的支え及び義務、責任、才能の使い方を重要視することに基づく位置である。¹³

様々な芸術の形態や、多様な地理・文化的状況にある芸術家を考慮に入れている点、適切な報酬についての記載が含まれている点は、特に専門家たちが主張した部分である。

しかし、「世界中の多くの政府が、芸術家は労働者だとみなすべきではないと未だ考えており、芸術家が創造的であり続けるためにはあまりに社会に統合されるべきではないと考えている」¹⁴と 1979 年にコーンウェルが指摘しており、統一見解に至るには、多難であっ

たとえられる。

(2) 「芸術家の地位に関する勧告」(1980年)

「勧告」では、その前文において「最も広く定義された芸術が、生活の不可欠な部分であること、かつ、そうあるべきであることを認め、また芸術的表現の自由を助長する精神的風土のみならず創造的才能の発揮を促進する物質的条件の醸成、維持に努めることは各国政府にとって必要かつ適切であることを認め」¹⁵とあり、芸術の定義、各国政府の役割が明示されている。この「芸術」の定義のもと、「芸術家」は次のように定義された。

「芸術家」とは、芸術作品を創造し、表現し又は改造を行い、その芸術的創造を自己の生活の本質的部分とみなし、これを通じ芸術と文化の発展に貢献し、かつ、雇用関係や団体関係があると否とを問わず、芸術家として認知され、又は認知されることを希望するすべての者を意味するものとする。¹⁶

1977年の定義からの違いは、芸術家が行なう活動が「創造」「表現」「改造」と明記されたこと、芸術家の社会における役割が明記されたことである。さらに、「芸術家」独自の「地位」について、次のように踏み込んだ見解が示されている。

「地位」とは、一方では、上記のように定義される芸術家が社会において果たすことを期待されている役割の重要性に基づき、芸術家に払われる敬意を意味し、他方では、芸術家が享受すべき自由及び諸権利（精神的、経済的及び社会的権利を含む。）特に収入及び社会保障に関する諸権利の認知を意味する。¹⁷

地位に関するこの定義においても、芸術家の果たす「役割」という言葉が明記された。これは芸術家本人の意識を喚起する以上に、各国政府に対してこれまで芸術家が担ってきた役割を再認識させる目的があると思われる。そのことによって、芸術家の権利が守られるべきであるという意向がより強く打ち出されたといえる。

「勧告」では、以上の定義に続き、芸術家の地位を向上させるために取り組むべき項目が述べられている。この点については、各国の実施報告と併せて4.で述べる。

(3) IAA/AIAP「専門的職業としての芸術家」(1980年以降)

「勧告」の定義がどのように活かされているのか、その一例として国際美術連盟(IAA/AIAP、International Association of Art / Association Internationale des Arts Plastiques)がウェブサイトで公開している定義を取り上げる。IAA/AIAPは5つの大陸の様々な国の代表から構成されており、主に視覚芸術¹⁸に携わる芸術家からなる。定義は以下の通りである。

IAA/AIPP は 1980 年以降、芸術家はその芸術実践（the practice of art）によって生計をたてていなくても、専門家と認められると考えている。以下の基準、あるいはそれに類似したものひとつにでも当てはまる場合は専門家とみなされる。

- ・ 美術あるいは応用美術（絵画、彫刻、グラフィックなど、その人の国の文化的基準において美術の分野に含まれるもの）において学位を持っている場合。
- ・ 美術学校（純粋美術あるいは応用美術）で教鞭をとっている場合。
- ・ 自身の作品を頻繁に展示していること、あるいは、次のようなことを通して作品が広く一般の目に触れられていること。
 - パブリック・コレクション
 - 公的な注文や委託
 - 自身の作品についてのモノグラフ、カタログ、記事
 - 国内あるいは国際的に重要な賞を受賞している場合
 - 芸術団体（Art Academy）に所属している場合
 - 前述の資格をひとつも持っていないくても、その人の国の専門的な芸術家の総意によって認められている場合¹⁹

この定義においては、芸術活動から得られる収入の割合を基準にしない、というこれまでの議論を踏まえたうえで、「芸術家」を捉える上でより具体的な視点が挙げられており、実用的な定義となっている。これらの基準が適用されるのは、視覚芸術に留まるものではないと考えられる。IAA/AIAP の日本委員会に相当する組織は「一般社団法人日本美術家連盟」であるが、同連盟からは、これほど明確な定義は公開されていない²⁰。また、2001 年に制定された「文化芸術振興基本法」では、第十六条「芸術家等の養成及び確保」の中で「芸術家等」に触れているのみであって、積極的に定義づけしているとは言い難い²¹。日本の標準職業分類を参照すると、「教鞭をとっている」者は、美術科の担当教員であっても、他教科と同様「教員」に分類されることになっている²²。

以上、見てきたように、「芸術家」とその「地位」を定義づける過程は、芸術家の社会における位置づけが図られてきた過程だといえる。次に、「地位」の諸側面とも捉えられる「勧告」の項目を基準にして、加盟国の実施報告のまとめを検討する。

4. 「勧告」の実現に向けた取り組み—二つの実施報告書の強調点の比較から

「勧告」の全項目は次の通りである。

I. 定義

II. 適用範囲

III. 指導原則

IV. 芸術家の適性と訓練

V. 社会的地位

VI. 芸術家の雇用、労働及び生活の条件

一専門的職能団体及び労働組合
VII.文化政策及び参加

VIII.本勧告の利用及び適用
IX.既存の権益

これらのうちIV.からVII.が、具体的に各国が取り組むべき内容を示している。

「勧告」の実施状況について、まとまった報告がなされたのは、前述の通り、1997年と2011年の報告書においてである。したがってこの二つの報告書をみていくことにするが、上記の項目ごとに報告されていないものもあったため、その報告内容からIV.からVII.のどの項目に該当するか判断した。また、報告書の本文中に「主な課題」や「重要な課題」と、その内容を強調している箇所があり、報告があった年代によって、IV.からVII.の項目の間で相対的に重要度に差があることが注目される。本節ではこの強調された項目に絞ることによって、年代ごとの大きな流れを掴むことにする。

(1)「芸術家の地位に関する勧告の実施について過去 15 年間で実現された進展についての報告：第一次評価会議の研究」(1997 年)における強調点

この報告書には、1988年マドリッド、1992年ハナザーリ、1994年ブラザヴィルでそれぞれ開かれた会議のまとめが報告されている。これら三つの会議は、議論の対象を「実演家」などの職種に絞らずに、芸術家全体を視野に入れた点が特徴的である。この報告で強調されていたのは次の通りである。

目標とすべきは「VII.文化政策及び参加」であると指摘された。加盟国は、UNESCO が奨励している、大衆の文化生活への参加と寄与、を促進するような「文化政策の議論を解決することに芸術家が寄与できるように」、「芸術家を国内の文化政策に招く方法を見つけ」、「政策決定の中核と連携させる方法を見つける」ことが目指すべきだということである。しかし、そのような寄与を芸術家ができるような段階にはまだなく、何よりもまず「社会保障、特に失業や退職に関したものの、適切な処置を明記した法律制定をすすめること」と「税負担を軽減すること」とが奨励された。つまり、ここでは「勧告」での「V.社会的地位」と「VI.芸術家の雇用、労働及び生活の条件」とが特に強調されたといえる。

さらに会議に参加していた芸術家の意見を反映して「芸術家の養成が懸念の中心であった」ことが報告されている。「すべての分野の芸術家に対して、適切な養成の機会が提供されるべきだ」ということに加え、「鑑賞者の意識を促進することと芸術教育の発展」が求められた。これらは、「勧告」での「IV.芸術家の適性と訓練」にあたる。

(2)「加盟国による 1980 年芸術家の地位に関する勧告実施についての総括報告書」(2011 年)における強調点

この報告書では、芸術家の現状と各国の優れた取り組みが取り上げられた。特に強調されていたのは、「VI.芸術家の雇用、労働及び生活状況—専門的職能団体及び労働組合」そして、「重要な課題」として新たに登場した「国際間移動のしやすさ」であった。

「VI. 芸術家の雇用、労働及び生活状況—専門的職能団体及び労働組合」に関しては芸術家の特殊な働き方が再確認された。つまり、「プロジェクト単位で仕事をするため、同時に複数の契約をしていたり、あるいはまったく契約がなかったりすることである。加えて、被雇用の芸術家たちは普通、他の労働者と同等の待遇を受けているのに対し、非正規 (intermittent)、自営、個人契約、臨時の場合、これらの標準からはずれてしまう」²³ ことである。さらに、芸術家の労働組合が直面しやすい課題として、個人事業者たちの組織による団体交渉が違法となる場合が多いことが指摘された。

「国際間移動のしやすさ」については、「たとえ専門家として確立された芸術家であっても、他国に入国するのに必要な許可やビザを取得するのが不可能なこともある」と指摘されている。また、芸術家が国境を超える際に直面する可能性のある課題として「例えば源泉徴収税、二重課税、社会保障給付金の欠如など」が挙げられていた。これらの問題の多くは、「2001 年以来の安全保障上の懸念により悪化しており、発展途上国から先進国への移動に限られたものではなく、先進国間の移動にもみられる」と述べられている。この「重要な課題に取り組む一つの方法は、二国間や多国間協定の締結であった」とされ、先進的な取り組みとして「EU/CARIFORUM 経済連携協定」が挙げられた。

なお、同報告書では社会保障に關した「優れた取り組み」として、「社会保障計画が利用できるように、自営の実演家や他の芸術家を雇用状況とみなす、あるいはそれに準じた地位にあるとみなすモデル (ベルギー、ブルキナファソ、フランス、ドイツ)」、「収入が最低賃金を下回った芸術家に支援があるモデル (ルクセンブルク、オランダ)」、芸術家の団体交渉を可能にしているカナダの州法が紹介されている。

以上二つの報告書を比べると、芸術家の働き方を中心とした社会保障の問題は、変わらずに存在することがわかる。一方で、1997 年に特徴的だったのは芸術家の「養成」を求めるものである。“retraining”という言葉もみられたことから、芸術家の初期段階での養成支援だけでなく、その後の継続的な養成支援も求められていたと考えられる。

2011 年の報告書で特徴的なのは、やはり「国際間移動のしやすさ」が問題に上がってきたことである。芸術家のみならず、これからの芸術のあり方を考える上で避けられない課題であるといえる。さらに、2011 年には見られなかったが、1997 年に芸術家の「国内の文化政策への参加」を促すことが、まず掲げられていた点は注目される。この点について現在どのように考えられているのかを検討することは重要だと思われる。

5. おわりに

本稿では「芸術家」とその「地位」がどのように定義づけられてきたのか、その変遷をたどった。そのことによって、固定的な枠組みでは捉えきれない「芸術家」が、目まぐるしく変化し続ける「社会」においてどのように位置づけられようとしているのか、そしてそこでの課題は何であったのかを、明らかにしようと試みた。

日本において「芸術家」を捉える場合、本人が「芸術家」と自認している場合でも、常

勤にせよ非常勤にせよ、少しでも「教える」活動に従事していると、「教員」という分類に含まれてしまうことが、特に問題だと思われる。これによって生じる実際的な問題としては、文化庁の提供する芸術家のデータの整合性の問題がある。芸術家の実態調査で用いられる「芸術家」の定義は、国勢調査において職業欄に「文芸家・著述家」「彫刻家・画家・工芸美術家」などに該当すると記入した人である²⁴。これらの人々が、同時に「教える」仕事を担っていることから、「芸術家」よりむしろ、「教員」というカテゴリーに属するものと見なされてしまいがちなのである。それぞれの人が自分の意志で記入するため確認は難しいが、データと実態が違っている可能性も考えられる。

芸術家個人の立場で考えてみると、この捉え方のずれは特に若手の芸術家にとって大きな問題となりえる。林容子は、「卒業後 10 年は制作発表を継続することで、理解者を増やしていかなければならない」²⁵と述べているが、社会からある程度「芸術家」として認識されるまで十年かかるとすると、その間は、自分は芸術家であるという「本人の意思」と「社会からの認識」がかみ合わない状態が続いているといえる。つまりこの時期は、自身と社会との関係について最も葛藤を抱きやすい時期だと考えられる。そこに輪をかけて事情を複雑にすることにならないだろうか。

いずれにせよ、「自己の生活の本質的な部分」である活動について、外部から定義を付与されるのではない「芸術家」たちは、作品を作り続けながら自分と作品との関係、社会と自分との関係について、常に問い続けている存在であるといえるだろう。

日本でも「勸告」を受けて、実演家や音楽の分野を中心に様々な動きがあった。これらについての考察や、「文化芸術振興基本法」に至る経緯やその内容の検討が、次の課題である。そのような芸術家の社会的位置づけを明確にしつつ、「いま」の芸術家の直面する課題を理解するためには、当事者である芸術家自身と連携し、その生の声を聴くことが、中核的な作業となることは言うまでもない。これらの課題については別稿を期したい。

表 1 「芸術家の地位に関する勧告」に関連した UNESCO の動向 (UNESCO 文書データベースより筆者作成。総会や理事会での通常の報告を除く。2014 年 1 月現在。)

	会議名	発表文書
2011	UNESCO. General Conference, 36th	Third report of the Legal Committee: consolidated report on the implementation by Member States of the 1980 Recommendation concerning the Status of the Artist Legal Committee: draft third report, consolidated report on the implementation by Member States of the 1980 Recommendation concerning the Status of the Artist
1997		Consolidated report on the implementation by Member States of the 1980 Recommendation concerning the Status of the Artist Art and society: topical questions; the new technologies, funding and artistic education The Socio-cultural environment of authors, artists and performers; working document for Commission A Authors, artists and performers and the economic situation at the end of the twentieth century: working document for Commission B Training and work: working document for Commission C Protection of the intellectual property / rights in the digital age: working document for Commission D Report on the progress realized during the last fifteen years in the implementation of the Recommendation concerning the Status of the Artist: study on the first evaluation meetings Analysis of the Member States' replies to the questionnaires on cultural policies in favour of artists and the arts and on copyright and neighbouring rights Synopsis of the Member States' replies to the questionnaire II: questions on artistic education Analysis of the Member States' replies to the questionnaire II: questions on artistic education The Status of the music performers in 1997: document of reference The Writer's profession at the end of this century: document of reference The Survival of the artist: how visual artists live and work; document of reference The Status of the artist in Canada The Status of the performer in 1997: document of reference World Congress on the implementation of the Recommendation concerning the Status of the Artist: final declaration
1990	Informal Meeting on the Creation of a System of Information on the Recommendation on the Status of the Artist; Paris	Final report
1988	International Meeting on the Protection of the Artist; Madrid	Final report: recommendations of Working Group no. 2 on the measures to be taken by the Director-General of Unesco in connection with the World Decade for Cultural Development, with a view to promoting the systematic implementation of the Recommendation concerning the Status of the Artist (Belgrade 1980) Final report: recommendations of Working Group no. 1 on the measures which Unesco Member States and the non-governmental organizations should take to implement the recommendation on the Status of the Artist (Belgrade 1980) Final report The UNESCO Recommendation on the Status of the Artist: how can it generally be implemented? Final report The Performing artists in the technological era
1987	Meeting of Experts on the Performing Artist in the Technological Era; Hammamet, Tunisia	Initial special reports submitted by Member States on the action taken by them upon the Recommendation concerning the Status of the Artist
1983	Unesco. General Conference; 22nd session	Recommendation concerning the Status of the Artist, adopted by the General Conference at its twenty-first session, Belgrade, 27 October 1980
1980	UNESCO. General Conference; 21st; Belgrade	Draft: Recommendation concerning the Status of the Artist
1978	Unesco. Executive Board; 104th session	Possible international instrument concerning the status and social position of the artist
1976	Unesco. Executive Board; 99th session	Possible international instrument concerning the status of the artist
1952	International Conference of Artists; Venice	An Artist's charter proposed at the International Conference of Art and Science, held in Paris, between 15 and 21 March 1952 Draft: resolution submitted by the Committee on Films concerning film production

《参考文献》

文化庁「文化芸術関連データ集平成 23 年度版」

林容子『進化するアートマネジメント』レイライン、2004

ILO/UNESCO, The Status of the artist: a general review of problems of employment and conditions of work and life, 1977(OIT/UNESCO/RECA/4; CC.77/CONF.615/COL.4)

伊藤裕夫・片山泰輔・小林真理・中川幾郎・山崎稔恵著『新訂アーツ・マネジメント概論』水曜社、2001

小林真理「芸術家のための社会保障制度—ドイツ・フランスの事例から」『賃金と社会保障』No.1101、1993

文部科学省仮訳「芸術家の地位に関する勧告」

日本美術家連盟『一般社団法人日本美術家連盟定款・諸規則』

日本美術家連盟『連盟ニュース』第 280 号、日本美術家連盟、1981

Sally C. Cornwell, The social and working conditions of artists, International Labour Review, Vol.118, No.5, September-October 1979

総務省、「日本標準職業分類 説明及び内容例示」

UNESCO General Conference, Consolidated report on the implementation by member states of the 1980 recommendation concerning the status of the artist, 21 October 2011 (36C/57)

UNESCO, Recommendation concerning the Status of the Artist, adopted by the General Conference at its twenty-first session, Belgrade, 27 October 1980

UNESCO, Report on the progress realized during the last fifteen years in the implementation of the Recommendation concerning the Status of the Artist: study on the first evaluation meetings, 13 June 1997 (CLT/CONF/206/6)

¹ 「ユネスコの勧告について」『連盟ニュース』第 280 号、日本美術家連盟、1981

² UNESCO, Report on the progress realized during the last fifteen years in the implementation of the Recommendation concerning the Status of the Artist: study on the first evaluation meetings, 13 June 1997, UNESCO Doc CLT/CONF/206/6

³ 'World Observatory on the Social Status of the Artist'
<www.unesco.org/culture/en/statusoftheartist> (2014/1/15 最終閲覧)

主な項目は「扶助金と税金」、「諸手当と奨学金」「ネットワークとパートナー」「著作権と著作権隣接権」などである。

⁴ UNESCO General Conference, Consolidated report on the implementation by member states of the 1980 recommendation concerning the status of the artist, 21 October 2011, UNESCO Doc 36C/57

⁵ International Association of Art / Association Internationale des Arts Plastique (IAA/AIAP) 1948 年創設。創設以来、諮問的地位を有する NGO として UNESCO とパートナーシップを結んでいる。視覚芸術に携わる芸術家の取り組みを促進するための国際的協定や宣言、活動を協議、注意喚起している。

日本にある同名の NPO（国際アーティスト協会、IAA）は別団体である。IAA の日本委

員会は「一般社団法人日本美術家連盟」が設立している。

⁶ performer, performing artists を指し、音楽家、演劇家、舞踏家、大道芸人などをいう。

⁷ Sally C. Cornwell, The social and working conditions of artists, *International Labour Review*, Vol.118, No.5, September-October 1979, p.538

⁸ 前掲、p.539

該当部分の邦訳については、小林真理「芸術家のための社会保障制度—ドイツ・フランスの事例から」(『賃金と社会保障』No.1101,1993)を参照した。ただし、原文で“work”となっている部分を小林は「労働」と訳していたが“labour”と区別するため、筆者は「仕事」と表記した。

⁹ 小林真理「芸術文化と法」、伊藤裕夫・片山泰輔ほか著『アーツ・マネジメント概論』水曜社、2001。なお、これ以前からの芸術家の地位をめぐる UNESCO の動向については表 1 を参照されたい。

¹⁰ ILO/UNESCO, The Status of the artist: a general review of problems of employment and conditions of work and life, OIT/UNESCO/RECA/4; CC.77/CONF.615/COL.4, 1977

¹¹ 邦訳は注 9 と同書、小林真理 (2001) を参照した。ただし、原文で‘active life’となっている部分を「活動的な生活」とした。1980 年の勧告では‘life’のみになっているためである。

¹² 注 10 と同書、p.2

¹³ 注 11 と同書を参照。

¹⁴ 注 7 と同書、p.538

¹⁵ 前掲書、p.1

¹⁶ 文部科学省仮訳「芸術家の地位に関する勧告」p.3

¹⁷ 前掲書、p.4

¹⁸ visual art, visual artist を指す。絵画、版画、彫刻などをいう。

¹⁹ IAA/AIAP, The International Association of Art ‘Professional Artist’

<<http://www.aiap-iaa.org/professional.artist.htm>>(2014/01/16 最終閲覧)

²⁰ 「芸術家」や「美術家」の定義が伺えるのは、『一般社団法人日本美術家連盟定款・諸規則』から、第三条の部分のみである。

「第 3 条 この法人は、絵画、版画または彫刻の制作を職能とする美術家（以下「美術家」という）相互の連絡、提携等の場となり、美術家の職能を擁護し、美術に関する諸問題の調査研究、情報収集・発信、普及啓蒙及び国際交流をはかることにより、社会における美術の役割の向上と振興に寄与することを目的とする。」

一般社団法人日本美術家連盟<http://www.jaa-iaa.or.jp/article/jaa_article.html>

(2014/01/18 最終閲覧)

²¹ 文化庁「文化芸術振興基本法」に見られる「芸術家等」の定義は以下の通りである。

「(芸術家等の養成及び確保)

第十六条 国は、文化芸術に関する創造的活動を行う者、伝統芸能の伝承者、文化財等の保存及び活用に関する専門的知識及び技能を有する者、文化芸術活動の企画等を行う者、文化施設の管理及び運営を行う者その他の文化芸術を担う者（以下「芸術家等」という。）の養成及び確保を図るため、国内外における研修への支援、研修成果の発表の機会の確保その他の必要な施策を講ずるものとする。」

²² 総務省、「日本標準職業分類 説明及び内容例示」(平成 21 年 12 月統計基準設定)

「22 美術家、デザイナー、写真家、映像撮影者

彫刻・絵画・美術工芸品などの芸術作品の創作の仕事に従事するもの、肖像写真の撮影・焼付け・引伸しなどの仕事に従事するもの、映画・テレビジョン用撮影機の操作の仕事に従事するもの、新聞・雑誌などの出版物に用いるためニュース・事件・人物などの撮影の仕事に従事するもの、工業的又は商業的製品などの装飾に関する専門的な仕事に従事するものをいう。ただし、文芸作品の創作に従事するものは中分類〔21〕

に、学校において、美術などについて学生・生徒の教育に従事するものは中分類〔19〕に分類される。」（下線筆者）

²³ 注4と同書、p2

²⁴ 文化庁「文化芸術関連データ集平成23年度版」pp.33-34

²⁵ 林容子『進化するアートマネジメント』レイライン、2004、pp.26-27

【研究ノート】

デューイ芸術論における作品受容の解釈
『経験としての芸術』(1934)の「再認」と「知覚」概念を中心に

渡川 智子

Interpretation of Reception of Works in Dewey's Theory of Art
With a Focus on the Concept of "Recognition" and "Perception" in "Art as Experience"

WATARIKAWA, Tomoko

1. はじめに

本稿の目的は、J.デューイ (John Dewey, 1859-1952) の『経験としての芸術』ⁱ (1934) における、「知覚」と「再認」の意味を整理していくことで、デューイ芸術論における作品受容の特徴を明らかにすることである。デューイはアメリカを代表する哲学者、教育思想家であり、プラグマティズム哲学の創始者のひとりとして知られている。デューイが提唱した「経験を通じての学習」や「反省的思考の方法」は経験学習や問題解決学習として広まり、アメリカにおける「新教育」の方法として採用されるなど、彼は20世紀以降の教育に多大な影響を与えた。そのようなデューイ思想における特徴のひとつと言えるのが、「芸術」にまつわる総体的な理論を構築したことである。デューイが記した芸術論の書籍は、晩年に出版された『経験としての芸術』の一書のみにはすぎない。しかし、この書を中心として語られるデューイの芸術論は、プラグマティズム芸術論の創始でありⁱⁱ、半世紀以上を過ぎた今なお色褪せることのない先進的な論であると言える。

デューイ芸術論の特徴は、私たちの経験そのものを「芸術」とみなしている、という言葉に集約できる。デューイは従来の芸術論の問題点を、分類整理された既成の美の観念から出発していること、具体的に経験する作品とのつながりを切りすてて、芸術を<精神化>する芸術感から出発していることにあると指摘する。このような芸術論に対し、デューイは人間の日常性に根ざした新しい芸術論を構築しようと試みる。本稿では特に、「知覚」と「再認」というキーワードに着目することで、デューイ芸術論における美的経験の特徴をつかんでいく。

本稿の構成としては、まず第1に、芸術作品を制作することと鑑賞することについてのデューイの見解について説明する。第2に、「知覚」と「再認」という言葉に着目し、人が芸術作品をみるという経験を、デューイがどのように捉えようとしたのかを整理していく。そして最後に、デューイ芸術論を用いて現代の美術館および美的経験の諸課題を考察していくための可能性について述べる。

2. 経験としての芸術 -制作者と鑑賞者-

芸術作品は経験のなかで生まれ、経験のなかで作用する。ところが、芸術作品がこの二つの事実から切りはなされると、作品のまわりには一つの壁が築かれてしまう。そしてこの壁は、美学の対象である芸術作品がもつ本来の意味をほとんど見えなくしてしまう。ⁱⁱⁱ

『経験としての芸術』の冒頭に記されたこの言説は、デューイの芸術論を端的に表すものとして読み取れる。デューイは作品とのつながりを切りすて、芸術を経験世界から切り離して解釈してきたこれまでの芸術論が、芸術家と鑑賞者、生産者と受容者といった二項対立を生み出してきたことを批判する。デューイによれば、あらゆる経験の基となるものは、環境との相互作用であり、この相互作用がすべての経験を構成している。そして、すべての経験が秩序とリズムをもって最後まで推し進められたとき、その経験は美的性質を帯びるのだという。デューイは自身の芸術論の構築において、芸術を規定の枠組みのなかに閉じ込めて解釈するのではなく、私たちの日常の「経験」から生じるものとして芸術を解釈することを試みるのである。彼は、「芸術作品は日常経験に見いだされる感覚的性質を理想化するものであるととらえ、その理想化の仕方を解明する理論である」^{iv}と、自身の芸術論を特徴づける。

芸術が経験のなかで生じると捉えるデューイは、作品を受容する側が能動性をもつことを重視し、鑑賞を創造的な生産行為として考える。そのように考えるデューイは、一般に制作活動に言及する「芸術的 (artistic)」という語と、知覚と享受に言及する「美的 (esthetic)」という語をともに意味する語が存在しないことを嘆く。彼にとっては、作品を制作することも、作品を鑑賞することも、共に生産的な行為と受容的な行為の両方を含むのであり、両者を切り分けることはできないと考えるのである。そのため彼は、「芸術の制作面と、芸術の享受としての知覚または鑑賞面との相互に支えあう関係^v」を構築しようと試みるのである。このように考えるデューイは、制作者と鑑賞者の関係について以下のように言及する。

われわれは往々にして鑑賞者は完成されたかたちで存在するものをただ取りいれるだけで、と想像しがちである。そしてこの取りいれが、制作者の活動と同じ活動をふくんでいることを悟ろうとはしない。しかし、受容はただの受け身ではない。受容もまた客観的完成にむかって積み重なっていく一連の反応活動からなる過程である。もしそうでなければ、知覚（鑑賞）というものは存在せず、ただ再認があるだけになる。^{vi}

デューイは、鑑賞者は完成された作品をただ受容するのではなく、芸術作品が完成するためには、鑑賞者の働きかけが必要であることを指摘する。では、芸術作品として完成されるために必要な鑑賞者の受容の在り方について、彼は具体的にどのように語っているのだろうか。以下において、対象を受容する際の状態としてデューイが掲げる「再認」と「知覚」という2つの語を検討していくことを通して、鑑賞者の受容の在り方を整理していきたい。

3. 再認から知覚へ

デューイは、人が物をみるときの認識の有り様を、知覚 (perception) と再認 (recognition) という 2 つの状態で説明する。デューイによれば、再認とは、「自由に発展する機会をえるまえにその発展を阻止されてしまった知覚」^{vi}のことである。しかし、再認と知覚の違いは極めて大きいと強調している。以下、デューイ芸術論における「知覚」と「再認」について、彼の言説を引用しながら説明していく。

3-1. 再認 (recognition)

先に述べたように、再認とは「自由に発展する機会をえるまえにその発展を阻止されてしまった知覚」であり、知覚活動の始まりである。しかしこの始まりは、完全な知覚に発展することには繋がらない。なぜなら、他の目的に役立とうとする時点で、知覚への発展が停止するためである。このことに関して、デューイは以下のような例を示す。

それは、ちょうどわれわれが道で人に会ったときに、挨拶しようか、それとも避けようかと
して、その人をただ再認 (確認) する場合に譬えることができる。つまり、その人を見るのは、
その場の状況をしっかり知覚するためではないのである。^{vii}

つまり再認とは、ある目的 (ここでは挨拶するか避けるかを選択する) が行動の起点となっており、その目的が果たされれば、この行為はそこで終わってしまう。また、「たんなる再認は、適当な付箋かラベルが貼りつけられると、それだけで満足」^{ix}してしまうため、再認によってその人の感情や意識が喚起されることはないとしている。芸術作品を鑑賞する状況では以下のような例を挙げ、再認について説明する。

ガイドによって画廊を案内される見学者たちの団体は、あちらこちらで目玉展示商品を注意して見るように説明はうけるけれども、知覚はしていない。たまたま、対象がじょうずに再現されているために、おもしろく絵をみることはあるかもしれない。^x

このように、例えば「いちばんの目玉」「高価な絵」など、作品に何らかのレッテルを貼付けていく行為を、デューイは再認と呼んでいる。「対象は、それが再認されるときには、一つまり、それが或る種のものとみなされる、あるいはその種のなかとみなさるときには—その意味内容は短縮され、簡便なものとなる」^{xi}との指摘のように、再認によって対象の意味を深く読み取ることはできない。「再認は、その対象を日常的な目的に用いることを可能にするだけでじゅうぶん」^{xii}にすぎない行為だからである。

では、このような「再認」が発展したものとして位置づけられる「知覚」とは一体どのような状態だろうか。

3-2. 知覚 (perception)

再認に対して知覚とは、対象との完全な合一のことであり、「その生き物の前進に連続的にくまなく広がる波にのって、進行する」^{xiii}状態である。対象を「再認」ではなく「知覚」し始める瞬間について、デューイは、道で知り合いに出会う状況を例に挙げながら、以下のように説明している。

誰かに出会ったとき、以前には気づかなかったその人の特徴に気づいてびっくりすることがある。そして、この人を以前には知っていなかったことに気づく。つまり、見たものが将来どのように発展するかという観点からすれば、われわれは彼を見ていなかったのである。^{xiv}

このとき、自分の目の前にいる人は、「知り合い」というレッテルを貼付ける対象ではなく、自分の知らない人として立ち現れる。そして、「われわれは学習し、『受容する』ことを開始」^{xv}し、再認が知覚に変わっていくのだという。そこには「再構成しようとする行動」^{xvi}がみられるようになり、「意識がはつらつと活動」^{xvii}し始める。このように、受動と能動が同時に生じるとき、私たちは対象を知覚することができるのだ。作品をみるという行為もまた、以下のように特徴づけられている。

作品の創造について言えることは、その知覚についても言える。われわれは知覚〈ならびに〉その対象としての作品、というふうに両者を分けて話したりする。しかし知覚とくその対象は、間断なくつづくまったく同一の鑑賞活動において合一され、完全に一つのものになっている。〈いわゆる〉対象と呼ばれるもの、すなわち〈いわゆる〉雲・川・衣服といったものは、現実の経験から独立して存在するものとされてきた。(中略) この個物は、知覚の-対象という資格のゆえに、それを知覚する生き物との相互作用において存在する。つまり、知覚活動の基礎となるまさにあの相互作用において、存在するのである。^{xviii}

このように、対象が独立して存在するのではなく、私たちが対象と相互作用するプロセスのなかに対象(芸術作品)が存在することを、デューイは繰り返し強調する。つまり「見つめる生き物全体と見られる対象との間に不断の相互作用がない場合には、対象が知覚されることはない」^{xix}のである。さらに、知覚するためには、見る人は自分じしんの経験を〈創造〉しなければならず、「再創造の活動が伴わなければ、その対象が芸術作品として知覚されることはない」^{xx}と述べる。デューイによれば、作品を知覚(鑑賞)することは創造的な生産行為であり、この行為が達成されることによって、その対象が芸術作品と成り得るのである。

事物の知覚には、その事物との相互作用をいくつも積み重ねることが必要なのだから。そのことの意味はこうである。人間の身体にとって最も重要な器官である目は対象を見る。すると、対象からの働きをうける。つまり、対象からのお返しをうける。そして、このお返しはまた次

の新しい目の活動を誘いだす。そのとき、この活動には以前よりも増加した意味と価値が新しく付加されている。そして、目はこの活動を次々に進めることによって、美的な対象を不断に構築していくのである。芸術作品の尽きせぬ魅力と呼ばれるものは、まさにこの連続して進行する知覚活動全体が生み出す働きである。^{xxi}

知覚することはまさに“見つめる生き物全体と見られる対象との間の不断の相互作用”である。受動と能動がバランスよく生じ、私たちは知覚を始める。そしてその連続性をもった相互行為により、十全たる経験を生み出していくのである。

4. おわりに

デューイ芸術論の特徴は、芸術を人間の経験のなかに見出し、芸術と日常生活の間の連続性を取り戻すことをめざすところにある。デューイは、芸術と日常の間の連続性を橋渡しするため、生産者と受容者、主体と客体、知性と感性といった二元論的な境界を打破することを試みる。本稿ではこのようなデューイ芸術論の一端を読み解くために、制作者と鑑賞者という関係性に着目し、鑑賞者が作品を受容する際の状態として語られる、「知覚」と「再認」という語の検討を行った。

デューイは、鑑賞者は完成された作品をただ受容する存在ではないと述べ、芸術作品が完成するためには、鑑賞者の能動的な働きかけが必要であることを強調する。そして、作品を鑑賞するという行為は創造的な生産行為であり、この行為が達成されることによって、その対象が芸術作品と成り得ることを主張する。このような関係を生み出す鑑賞者の受容の在り方は、対象との不断の相互行為を伴う「知覚」活動である。一方、知覚活動の萌芽と位置づけられる「再認」は、対象に何らかのレッテルを貼り、目的を達成するためだけの行為とみなしている。芸術作品をみるときだけではなく、日常生活のあらゆる場面において、「再認」ではなく「知覚」を達成することで、日々のあらゆる経験は高められ、そこに美的性質が生じるのである。

つまりデューイにとっては、作品を制作することも、作品を鑑賞することも、共に生産的な行為と受容的な行為の両方を含んでおり、彼は両者を切り分けることはできないと考えていた。このように考えるデューイにとって“美術館”という制度は、芸術を日常から引き離す働きを促し、この両者の関係の間にも深い障壁を生むものとして、批判の対象となった。彼にとって美術館は、近代社会の発展を背景として作られた「国家主義と帝国主義興隆の記念物」^{xxii}と映ったのである。しかしながら、デューイが『経験としての芸術』を記してから 80 年近くたった現在、彼が批判した状況は大きく変化してきている。デューイから批判の対象とされた美術館は、近年、「権威ある美の殿堂」という存在から、「市民に開かれたコミュニティ」の場としての機能が重視されるようになってきている。さらに、鑑賞者の「経験」を重視したり、鑑賞者との相互作用を前提に、作品を成立させたりするような芸術の作品形式が多くみられるようになり、それに伴う美術館での実践プログラムも増加してきた。このような近年の状況を鑑みると、経験を芸術とみなし、芸術を日常のなかで捉えるというデューイの芸術論は、現代の美術館における実践の有効性を検証し、更なる発展を促進するために非常に有効ではない

かと考えられる。今後、上記の問題意識をもとに、現代の美術館における鑑賞者の美的経験および実践プログラムについて、デューイの芸術論を手がかりとしながら考察していきたい。

註

- ⁱ J. デューイ著、栗田修訳『経験としての芸術』2012, 晃洋書房 (J. Dewey, *Art as Experience*, Perigee Trade, 2005, first printed in 1934)
- ⁱⁱ たとえば、プラグマティズム哲学者のシュスターマン (1949-) は、「プラグマティストの美学はジョン・デューイとともに始まり、ほとんどそこで終わった」と述べている。(R. シュスターマン著、秋庭 史典訳『ポピュラー芸術の美学—プラグマティズムの立場から』勁草書房, 1999, p. xiii)
- ⁱⁱⁱ J. デューイ著、栗田修訳『経験としての芸術』2012, 晃洋書房, p1
- ^{iv} 同上, p. 10
- ^v 同上, p. 52
- ^{vi} 同上, p. 59
- ^{vii} 同上, p. 59
- ^{viii} 同上, p. 59
- ^{ix} 同上, p. 60
- ^x 同上, p. 61
- ^{xi} 同上, p. 218
- ^{xii} 同上, p. 218
- ^{xiii} 同上, p. 60
- ^{xiv} 同上, p. 59
- ^{xv} 同上, p. 60
- ^{xvi} 同上, p. 60
- ^{xvii} 同上, p. 60
- ^{xviii} 同上, pp. 217-218
- ^{xix} 同上, p. 61
- ^{xx} 同上, p. 61
- ^{xxi} 同上, p. 274
- ^{xxii} 同上, p. 7

《参考文献》

- 土平健雄「デューイの芸術論についての一考察」デューイ学会紀要 22, 1981
- J. デューイ著、栗田修訳『経験としての芸術』2012, 晃洋書房
- J. Dewey, *Art as Experience*, Perigee Trade, 2005, first printed in 1934
- 金悠美『美学と現代美術の距離 —アメリカにおけるその乖離と接近をめぐって—』東信堂, 2004
- R. シュスターマン著、秋庭 史典訳『ポピュラー芸術の美学—プラグマティズムの立場から』勁草書房, 1999
- 立山善康「越境する美 —デューイ芸術論の多文化主義的意味—」デューイ学会紀要 46, 2005
- 田辺秋守「美的経験の問題—シュスターマンのデューイ美学解釈—」デューイ学会紀要 38, 1997
- 上野正道『学校の公共性と民主主義 —デューイの美的経験論へ』東京大学出版, 2010

【研究ノート】

専門職としての法曹養成の経緯と現代的課題
-日弁連の「市民のための法曹」への取り組みから-

種村 文孝

Current Issues of Legal Training as a Profession;
From Efforts to “Legal for the Citizens” of Japan Federation of Bar
Associations

TANEMURA, Fumitaka

1. はじめに

本稿は、専門職としての法曹¹のあり方と法曹養成制度について、全国規模の職能団体である日本弁護士連合会（以下、日弁連）がどのようにとらえ、何を問題視し、どう変えようとしてきたのかを、1990年からの司法改革の中で出された提言をもとに明らかにするものである。日弁連は、司法が市民から離れたものとなってしまう状況に対する危機感から、司法改革を強く推進してきた。それは、司法業界の内部からの自己改革の試みとも見ることができよう。

一般社会に生きる私たち市民にとって、司法の世界は身近な存在とはいいがたいものがある。それは、裁判や事件がどこか「他人事」として、あるいはテレビやマスコミの中の出来事として、とらえられる傾向にあるためであろう。一般市民の多くは、争いごとや事件には関わりたくはないと考え、何か問題があった時に法的手段に訴えるより、なるべく穏便に事を済ませようとしがちである。私たち市民の司法との距離感には、このような行動傾向も関わっているのではないだろうか。

とはいえ日常生活の中で私たち市民は実際、例えば痴漢などの冤罪事件のように、いつ事件に巻き込まれるかはわからない状況にあり、決して「他人事」として無関心なままではいえない。また、企業が劣悪な労働環境で働かせて労働者から搾取することや、麻薬や売春などの不法行為に若者が巻き込まれることに対して、「泣き寝入り」をするのが適切な問題解決であるはずがなく、司法の力を必要とするのは自明のことである。しかし、実際の場面においては、どの弁護士に相談したらよいのか、裁判をしたらどうなるのか、解決のための費用はどれくらいかかるのかなど、その実際についてはほとんど知られていないのではないだろうか。このように、法曹が市民から遠い存在となってしまうのが現状なのである。

従来から日弁連の内部でも、市民と司法の距離が離れ、法曹が市民の生活や権利を擁護する存在として信頼されているとは言えない状況に対して危機感が共有され、それに対応する方向で、司法改革が進められてきた。その司法改革の内容は多岐にわたる。例えば、法科大学院の開校、司法試験の見直し、弁護士会の会則の整備、弁護士法の改正、裁判員制度の導入などである。これらは、1990年に日弁連が決議した「司法改革に関する宣言」に始まったものであり、市民に身近な司法を目指す理念の下に進められてきたものである。とはいえ、専門職としての法曹が、人々の日常的な問題を解決しうる存在として社会にいかに関与づけられ、受け入れられているかは、司法業界内部だけではなく、一般市民にとっても、関心をもち考えなければならない問題であると考ええる。言い換えれば、法曹が専門家として、「市民にとっての法とは何か」「権利の擁護や問題解決に市民が法をどのように活用できるか」などの現代的課題に、市民とともにどこまで取り組み得るかは、法治国家を形成する市民の法的リテラシーと市民性をいかに形成できるかという生涯教育学的な問いに大きく関わるものなのである。法に関わる問題を専門家に任せるだけではなく、市民自ら主体的に関わり、専門家としての法曹の力を活用していく必要があり、市民の力になりうる法曹のあり方を問う必要があると考える。

このような問題意識から、本稿では、一連の司法改革の中でも、特に専門職としての法曹のあり方と法曹養成制度に着目し、日弁連が改革で何を目指していたのかを整理していくこととする。

2. 司法をめぐる現状と問題点

日本の司法をめぐる現状の問題点について、2005年に日弁連司法改革実現本部が刊行した『司法改革－市民のための司法をめざして』では「司法が国民から信頼されていない」「法曹の数が足りていない」といった問題が指摘されている。国民から信用されていないというのは、わかりづらいということや利用しづらいということ、裁判に時間がかかるといった認識をされているということである。また、法曹の数が足りていない弊害については、「少数の裁判官で、多すぎる事件を処理しているから、裁判現場にさまざまな歪みが生じている」という指摘がある。「必要な証人調べや検証をなかなか採用しない」、「証人調べや検証を採用しても極端に時間を制限する」、「強引に和解を押しつけてくる」、「判決が紋切り型である」などの問題事例が挙げられているのである²。法曹の数が足りていないことから生じる不具合については、弁護士がほとんどいない弁護士過疎地域が存在するとの問題もある。また日本では、海外と比較して、人口に占める法曹人口の割合が圧倒的に低いという指摘もある³。

「司法が国民から信頼されていない」という点に関しては、上述した法曹人口の不足からくる問題以外に、市民の司法参加制度⁴を有していないことも挙げられる。先進諸国では、市民による司法の実現として市民の司法参加制度を有しているが、そうした実質的な

参加制度を有しないわが国の司法は「国民とともにあるのではなく、国民から隔絶し、上から裁くだけの司法である」との指摘もなされている⁵。これは、司法と市民との距離が離れている状況の改善を、市民の司法参加に求める主張である。このような問題意識から、司法改革を経て、2009 年に裁判員制度が始まったのである。だが、司法が身近なものとなり得ていない社会状況の下では、たとえ裁判員に指名されても、裁判に加わることに抵抗を感じたり、参加して悲惨な事件写真を見ることで PTSD(心的外傷後ストレス障害)を引き起こしたりするような問題も生じている。信頼される司法、安心感を得られる司法への道は今日でもまだまだ遠いといえるのではないだろうか。

司法をめぐるのは、日本人が裁判や法曹をどう捉えているかが、大きく関わってくると考えられる。訴訟を起こすことにしても、裁判員制度に参加するにしても、人を裁くことや争うこと自体に抵抗を感じる市民は少なくないのではないだろうか。単純に法曹人口を増やし、海外並の比率に引き上げたとしても、それを利用する市民の意識が変わらなければ、司法を利用しようとする行動には至らないと考えられる。市民の司法や法曹に対する認識や意識を変えていくのも、日本の司法にとって取り組むべき課題であろう。

3. 司法改革の変遷

日弁連は 1990 年に「司法改革に関する宣言」を出して以降、率先して司法改革を進めてきた。それは、2001 年の司法制度改革審議会意見書（以下、単に審議会意見書という）という形で内閣に提出された。この一連の司法改革で意識されていたのは、「市民に身近な司法へ」という理念である。以下、1990 年の司法改革に関する宣言から、2001 年の審議会意見書に至るまでにおいて、どのような課題が認識されていたのかを概観する。

(1) 「司法改革に関する宣言」(1990 年)

1990 年に、日弁連が「司法改革に関する宣言」を決議したことで司法改革は大きく進んでいくこととなる。その宣言の中では、「国民主権の下でのあるべき司法、国民に身近な開かれた司法をめざして、わが国の司法を抜本的に改革するときである」との認識の下、「今や司法改革を実現していくための行動こそ、弁護士と弁護士会に求められている」との宣言がなされた⁶。この司法改革宣言に至った背景には、機能不全に陥っている司法の現状に対する深刻な危機感があったとされる⁷。そこでは、司法の現状が国民の期待にできていないという危機感があり、法的紛争が適正迅速に解決されていないこと、社会の高度化、国際化の影響や国民の権利意識の変化から生じる紛争の多様化に十分に対応できていないことが問題視されていた。こういった司法内部の問題について、日弁連は官僚裁判

官制度（キャリアシステム）に一因があると捉えていた。そして、「官僚司法から市民の司法へ」、「キャリアシステムから法曹一元へ」という改革の視点を示した⁸。

官僚裁判官制度とは、司法試験に合格して司法修習を終えると、他の法律専門職に就くことなく、そのまま任官して10年を経過した判事補のみを判事の給源とするような、人事の流れの実態を指す。あわせて日本では、裁判官の異動や昇進を司る人事行政が独立して存在するが、法曹一元制度をとる海外諸国では、裁判官は1つのポストへの任命となり、そのポストに就いている限り、異動はなく、給与は定額で定められているといった違いがある。

2003年に刊行された『さらに身近で信頼される司法をめざして 2003（平成15）年度法友会政策要綱』においては、日本のキャリアシステムの弊害として、「純粹培養」され統制されている裁判官、事件処理に追われた結果の効率重視の裁判、「有罪推定」の刑事裁判、「門前払い」の行政訴訟、意見立法審査権の行使に消極的等が挙げられている。また、裁判官の独立を確保し、国民の納得する質の高い裁判を実現するためには、人権感覚を身につけ、司法の救済を求める人々とともに裁かれる立場から幅広い経験を積んできた弁護士等から裁判官を採用する必要があることが指摘されている⁹。

以上の指摘を受けて「キャリアシステムから法曹一元へ」と目指される法曹一元制度とは、「弁護士を中心とする職務経験豊かな法律家から裁判官（判事）を選任する」裁判官任用制度のことであるといえる¹⁰。そして、法曹一元制度の実現のための具体的な要求としては、（1）社会的経験のないキャリア裁判官による司法独占を廃し、弁護士等の経験を必須とすること、（2）キャリアシステムを制度的に保障する判事補制度を廃止することを中軸とすることが、日弁連において意識されていた¹¹。

（2）「司法改革に関する宣言」（その2、1991年）（その3、1994年）

1991年には「司法改革に関する宣言（その2）」が出される。

ここでは、法曹養成制度等改革協議会を発足して司法試験制度と法曹養成制度の改革への活動を開始したことが挙げられている。司法改革を進めていく上でも、弁護士と弁護士会のあり方の見直しについても触れており、「弁護士および弁護士会のあり方について真摯に検討を加え、日常活動を通じて国民の要求にみずから積極的に応える姿勢を示さなければならない」としている。そのための具体的実践として、刑事弁護活動における「当番弁護士制度」を挙げている¹²。市民の要求にみずから積極的に応え、市民に寄り添う弁護士のあり方が意識されているのである。

1994年には、司法改革に関する宣言（その3）が決議される。この宣言では、司法改革の本来の担い手が市民であることを強調している。これまで国民と表記されていたのが、市民との表記に変わっていることも特徴的である。「市民と連帯し、市民とともに司法改革を実現していかなければならない」とし、司法改革の具体的な内容については、「市民に十分に理解されているとは言えないのが現状である」としている。そして市民にとって

の司法のために、法曹一元の実現として「裁判官や検察官は市民の生活に直接触れて来た弁護士から採用していく制度を確立していくこと」と具体的に挙げている。弁護士として、裁判傍聴運動、裁判劇の上演、法律センターの拡充、市民の人権擁護のための当番弁護士や各種 110 番活動などの実践によって、市民の理解を得ていくことの必要性も指摘されている。

(3) 「司法改革ビジョン-市民に身近で信頼される司法をめざして」(1998 年)

市民に司法改革のビジョンについての意見を求め、司法改革への取り組みへの参加を呼びかけ、日弁連は 1998 年に「司法改革ビジョン-市民に身近で信頼される司法をめざして」を発表した¹³。この総論の中で、市場原理と自己責任を基調とする社会の中で、人びとの生活と権利を守っていくために、法律実務家や司法が砦として必要であると述べている。社会の変化の中での司法の役割と必要性は、個人の尊厳と人権を守ることにあるということが強調されている。そこで、弁護士・弁護士会の役割と責務としても、「司法が信頼されるためには、弁護士が市民にさらに身近な存在となることが必要」であると触れている。また、「弁護士・弁護士会の改革のために」として、次の 8 点を挙げている。

(1) 綱紀・懲戒の適正な運用と弁護士倫理の徹底、市民窓口の設置、拡充、(2) 弁護士の公益的活動の促進、(3) 法律相談センターの展開と弁護士偏在問題への取り組み、(4) 当番弁護士への取り組みの充実など、(5) 法律事務所の組織力の強化、(6) 隣接業種との協働、(7) 研修体制の充実、

(8) 開かれた弁護士・弁護士会への方策である。市民がアクセスしやすいように、また人権を守る身近な存在となれるように、市民との接点を意識した具体的な内容となっている。司法が社会のために機能するよう、公害、薬害、消費者問題や高齢者・障害者問題に対する公益的活動を行うことや弁護士過疎地域に対する取り組みなど、社会的弱者をいかに救えるかという視点が含まれている。

こうした日弁連の取り組みは、2001 年の審議会意見書へとつながっていく。これは、司法制度改革審議会が内閣に提出したもので、市民に身近な司法、市民に身近な法曹をめざす取り組みの集大成といえるものである。これは、民事司法制度の改革、刑事司法制度の改革、行政に対する司法のチェック機能の強化、労働関係事件への対応強化、司法へのアクセスの拡充、法曹人口の拡大、法曹養成制度の改革、弁護士制度の改革、裁判官・検察官制度の改革、国民の裁判への参加制度の導入など幅広い分野に及ぶ¹⁴。法曹のあり方については、Ⅲ 司法制度を支える法曹のあり方として、法曹人口の拡大、法曹養成制度の改革、弁護士制度の改革、検察官制度の改革、裁判官制度の改革、法曹等の相互交流の在り方の観点から詳述している。次節以降では、この審議会意見書の内容をもとに、法曹のあり方と法曹養成制度をどのように変えようとしていたのかを整理する。

4. 求められていた法曹像

これまでの弁護士に対する市民の批判としては、敷居が高い、身近にいない、費用予測ができない、専門分野がわからない等というものが主であった。これらは、弁護士（法曹）人口が少なく抑えられていたこと、広告が制限されていたこと、法律事務所の法人化が認められなかったこと、報酬規定の開示・広報が不十分であったことなどが要因と考えられている¹⁵。

しかし、これからは法治社会の進展といわれるまでもなく、国民が自立して社会、経済を運営していかなければいけない時代が来るとされている。そこでは、そのサポーターとしての弁護士の役割の重要性が増してくるため、市民に身近で、親しまれ、開かれた弁護士が求められる。また、いつでも、どこでも、どんな問題でも、国民の、市民の要求に役に立つパワフルな弁護士が求められるのであり、それを意識して司法改革が検討されてきた¹⁶。

審議会意見書の中では、21 世紀の司法を担う法曹に必要な資質として、「豊かな人間性や感受性、幅広い教養と専門的知識、柔軟な思考力、説得・交渉の能力等の基本的資質に加えて、社会や人間関係に対する洞察力、人権感覚、先端的法分野や外国法の知見、国際的視野と語学力等が一層求められるものと思われる」としている。

法曹人口の拡大とともに、質的に多様化することも求められていた。法曹の役割は、「国民の社会生活上の医師」とであると位置づけられた。それは、経済・金融の国際化の進展、地球的課題や国際犯罪等への対処、知的財産権、医療過誤、労働関係等の専門的知見を要する法的紛争が増加しているという社会背景があり、より専門的な役割が広く求められるようになってきたからである。弁護士の役割については、基本的人権の擁護と社会正義の実現という使命に基づき、「法廷の内と外とを問わず、国民にとって『頼もしい権利の護り手』であるとともに『信頼しうる正義の担い手』として、高い質の法的サービスを提供することにある」と宣している。これは、「旧来の伝統的弁護士象である法廷活動中心の姿から脱皮し、広く社会のあらゆる分野で国民の権利を擁護し、社会正義を実現すべき積極的な活動を展開する 21 世紀の弁護士像を明示したものであり、プロフェッションとしての公共的責務を果たすべきこれからの弁護士のあり方を明らかにしたものでもある」との指摘もある¹⁷。国民から依頼されるのを待つだけでなく、弁護士自ら積極的に市民の権利を擁護する活動を行う存在となることが求められている。それは、規制緩和や社会の変化において、市民の生活や権利が脅かされる恐れがあり、事前規制ではなく事後規制社会へと変化していく中での弁護士のあり方を問い直すものであったと考えられる。

裁判官制度の改革としては、判事の給源の多様化が挙げられている。「多様で豊かな知識、経験等を備えた判事を確保するため、原則としてすべての判事補に裁判官の職務以外の多様な法律専門家としての経験を積ませることを制度的に担保する仕組みを整備すべきである」とするものである。これは、官僚裁判官制度への問題視が反映されたものになった

ていると考えられる。純粹培養の裁判官ではなく、市民との接触や多様な経験を経た者が裁判官となることが求められるというものである。法廷で裁くプロとして存在していた裁判官の姿を問い直すものである。これは、市民の司法参加からも言えることである。裁判の場に、市民が加わることによって、市民感覚を反映させようというものである。これまでの司法や法曹に、市民感覚が欠如していたのではないかという考えも背景にあると考えられるが、プロフェッショナルとしての裁判官の判決と、市民の判決のどちらが優れているか、どちらが正しいのかは、非常に難しい問題を含んでいる。法に基づく客観的で公正な視点とともに、市民感覚も求められてきているということである。法曹の中でも、もっとも市民から離れたところにいるのが裁判官であるとの問題意識が日弁連にはあり、法曹一元制度として弁護士の経験を有する者を裁判官へ任命するなどの流れが求められたと考えられる。専門職としての法曹は、これまで司法の世界の中に閉じていた部分があり、その地位を約束されていた部分があったかもしれないが、21 世紀の法曹としては、弁護士も裁判官も、そして検察官も市民に信頼される、より身近な存在となることが求められているといえる。それは、専門分野の中に安住するのではなく、自ら専門領域とその外の世界との橋渡しをしていき、市民の権利の擁護といった社会の問題に関わっていける存在となることが求められているということである。

5. 求められていた法曹養成制度

21 世紀の司法を担う法曹養成のあり方についても、司法改革の中で議論がされてきた。審議会意見書においては、「司法試験という「点」のみによる選抜プロセスではなく、法学教育、司法試験、司法修習を有機的に連携させた「プロセス」としての法曹養成制度を新たに整備すべきである」としている。そして、「その中核を成すものとして、法曹養成に特化した教育を行うプロフェッショナル・スクールである法科大学院を設けるべきである」とした。

これまでの大学における法学教育が、学部段階では一定の法的素養を持つ者を社会の様々な分野に送り出すことを主たる目的とし、大学院では研究者の養成を主たる目的としており、プロフェッションとしての法曹を養成するという役割を適切に果たしてきたとはいえなかったという反省が背景にある。また、司法試験における競争の激化により、学生が受験予備校に大幅に依存する「ダブルスクール」や「大学離れ」という状況への懸念もあった。

そのような問題意識に基づく法科大学院は、「司法試験、司法修習と連携した基幹的な高度専門教育機関」と位置づけられた。実務との融合が意識され、実社会との交流が広く行われるように配慮されるよう制度設計が求められていた。また、21 世紀の法曹には、多様性が求められるため、他の学問分野を学んだものを幅広く受け入れることが望まれた。

そして、教育内容、方法等の特徴は、少人数教育、双方向的・多方向的な授業とし、その課程を修了した者のうち相当程度の者が新司法試験に合格できるようなものが求められた。

「プロセス」としての法曹養成においては、司法試験と司法修習も見直しの対象となった。司法試験の基本的性格は、法科大学院の教育内容を踏まえた新たなものに切り替えるべきであるというものであるとされた。そして、司法修習は、修習生の増加に実効的に対応するとともに、法科大学院での教育内容をも踏まえ、実務修習を中核として位置づけつつ修習内容を適切に工夫して実施すべきであるとされた。

ここまでみてきたように、法曹養成については、21世紀の多様な法曹を養成するために間口を広げ、また、これまで実務教育がなされてこなかったという反省から実務との融合が強く意識されていた。司法試験という「点」のみの法曹養成ではなく、法科大学院、司法試験、司法修習をあわせた「プロセス」としての法曹養成が求められたのも、市民に身近な法曹養成を目指していたためであると考えられる。単に司法試験の成績がよいだけでなく、他者との関わりや社会との関わり、実務との関わりができる法曹養成を求めていることであつたと考えられる。

6. おわりに

1990年の司法改革に関する宣言から2001年の審議会意見書まで、司法改革がどのような理念の元で行われてきたかを整理し、市民に開かれた司法を担う法曹のあり方、法曹養成制度がどのようなものとして位置づけられていたのかを明らかにしてきた。司法改革においては、司法が市民との距離が離れてしまっているという問題意識の元に行われてきており、本来であれば市民が担い手であるはずの司法改革を弁護士や弁護士会が自主改革として中心となって行ってきたという経緯がある。それは、法曹のあり方を自分たちで見直すとともに、市民にも司法との関わりを見直すことを呼びかけるものであつた。ここでは、専門職としての法曹は、市民に信頼される存在となるべく、多様な経験や公益活動などにも力を入れることが求められていた。官僚裁判官制度への批判に顕著に見られるが、司法の世界の中で純粋培養された存在ではなく、市民にわかりやすく、市民の感覚を取り入れた存在となるということである。また、社会の変化につれて、より複雑化する問題を解決し、依頼が来るのを待つだけでなく、市民の人権を守るために積極的に働きかける弁護士が求められている。法曹養成制度が点からプロセスへと意識して変化してきたことは、評価できることであると考えられる。単なる司法試験の一発勝負という知識偏重や学問よりの教育ではなく、実務面を意識して技術や態度の育成を重視する方向へと養成制度が変わってきたといえるためである。これは、多様な経験を得て、市民に寄り添う法曹のあり方を目指すものにもつながっているものである。司法試験の受験勉強だけ行い、専門的知識を

得ただけでは法曹として十分ではなく、法曹になる前の段階から多様な学問を学んできた者に触れたり、実務家に触れたりすることが必要だと考えるためである。

2004 年に法科大学院が開校し、2009 年には裁判員制度も開始され、すでに運用されて数年が経過している。実際に運用が開始されて、法曹のあり方、法曹養成のあり方はどのように変化してきているのか、改革の効果はあったのかについては、改めて整理する必要があると考える。司法の役割がますます重要になってきている社会において、専門職としての法曹のあり方、法曹養成のあり方については、改革の理念だけではなく、その実態と実践も丁寧に検証する必要がある。また、市民の司法参加を促すにあたって、その司法教育や広報は社会の中で十分に行われているのかは、社会教育、生涯教育が真摯に向き合うべき課題であるとする。本稿では、法改正前の司法改革の理念として目指していたものを整理してきたが、司法改革後の現状や実践について明らかにすることは今後の課題である。

《参考文献・資料》

日弁連法務研究財団編『法科大学院における教育方法』商事法務、2003

日弁連司法改革実現本部『司法改革－市民のための司法をめざして』日本評論社、2005

小坂井敏晶『人が人を裁くということ』岩波書店、2011

須網隆夫『こうなる法科大学院-ロースクール』学陽書房、2003

東京弁護士会法友会『さらに身近で信頼される司法をめざして 2003 (平成 15) 年度法友会政策要綱』現代人文社、2003

東京弁護士会法友会『新しい司法へ－これまでの奇跡を共有し、次のステージへ 2011 (平成 23) 年度法友会政策要綱』現代人文社、2011

¹ 法曹とは、弁護士、裁判官、検察官の実務法律家の総称である。

² 日弁連司法改革実現本部『司法改革－市民のための司法をめざして』日本評論社、2005、p. 15。

³ 1964 年から 40 年間に日本の弁護士人口は 3 倍に増えたが、それでも人口に占める比率を比較すると、アメリカの約 26 分の 1、イギリスの約 12 分の 1、ドイツの約 8 分の 1、フランスの約 4 分の 1 にすぎないという。前掲書、p. 15。

⁴ 市民の司法参加制度には、陪審制と参審制がある。陪審制とは、市民から選ばれた陪審員が裁判官から独立して、事実の判断とそれに基づく有罪・無罪を決定する制度である。参審制とは、市民から選ばれた参審員が職業裁判官と合議して裁判を行う制度である。参審員は基本的に裁判官と同等の権利を有し、罪責と量刑を判断する。陪審制をとる主な国は、アメリカ、イギリス等であり、参審制をとる主な国は、フランス、イタリア、ドイツ等である。

⁵ 前掲書、p. 21。

⁶ 前掲書、p. 4。

⁷ 東京弁護士法友会『さらに身近で信頼される司法をめざして 2003（平成 15）年度法友会政策要綱』現代人文社、2003、p. 5。

⁸ 日弁連司法改革実現本部、前掲書、p. 110。

⁹ 東京弁護士法友会、前掲書、p. 19。

¹⁰ 同上。

¹¹ 日弁連司法改革実現本部、前掲書、p. 112。

¹² 当番弁護士制度とは、弁護士が 1 回無料で逮捕された人に面会に行き、今後の手続きや保護されている権利について説明する制度である。日本弁護士連合会の HP 参照。

http://www.nichibenren.or.jp/contact/on-duty_lawyer.html、2014 年 1 月 20 日最終参照。

¹³ 前掲書、p. 22。

¹⁴ 前掲書、p. 4。

¹⁵ 前掲書、p. 85。

¹⁶ 前掲書、p. 38。

¹⁷ 前掲書、p. 86。

障害学の理論的展開

池田法子

Theoretical Development of Disability Studies

IKEDA, Noriko

1. はじめに

本稿は、「障害学」と呼ばれる学問領域がどのような経緯で誕生し、いかなる発展を遂げてきたのかを、その社会的背景をふまえながら明らかにしようとするものである。長瀬修によれば障害学とは「障害を分析の切り口として確立する学問、思想、知の運動」¹であり、従来、主に障害を扱ってきた医療、社会福祉とは異なる視点から、障害や障害者²を捉えようとする。すなわち、個人が抱えるインペアメント(impairment)の「治療」や、障害者福祉の「対象」という枠組みから脱却し、問題を個人ではなく社会の側に帰そうとする試みなのである。

障害学は1970年代からイギリス・アメリカを中心として発展してきており、その歴史は古くはない。それ以前における障害研究は、ろう者に対して健常者が音声言語の使用を一方的に押しつけたろう教育研究や、利用者の視点をぬきに開発された動力義手の研究などのように、しばしば当事者のニーズを正しく把握しない、「他人事」のような研究であった³。つまり、敢えて「障害学」という新たな学問領域が立ち上げられることとなった動機として、「障害」に関する議論に「当事者の視点」を反映させるという意義があったのである。実際に、障害学の確立に貢献してきた研究者たちの多くが、自らが「障害者」としての経験を有している。障害学は、現在に至るまでも一貫して、研究者自身が一体どのような立場から誰に向けて語っているのか、その当事者意識を第一に問い質すという立場を取り続けている。

本稿ではまず「障害学」(disability studies)と銘打つ学問領域の誕生の起点となったイギリスとアメリカでの理論を概観し、そこで基盤となっている考え方を検討することとする。その上で、英米の理論が日本に導入された経緯および、それ以前から日本で独自に展開されていた障害者運動と議論の内容を整理し、「障害学」が総体として日本において果たしてきた社会的役割と意義、今後の展望について検討したい。

2. 障害学の誕生 ―イギリス・アメリカにおける「社会モデル」を中心に

2-1. イギリス障害者運動と社会モデル

イギリスにおける障害学をリードしてきたのは、マイケル・オリバー(Michael Oliver)である。オリバーが提唱した社会モデルは、障害を、個人が有するものではなく社会に責任があるものだとのパラダイム転換を促した点で、その意義は大きく、今日の障害学に大きな影響を及ぼしている。この背後にあったのが 1970 年代の障害者運動であり、イギリス障害学は、障害者運動と研究が一体となって発展してきた点が大きな特徴であるといえる⁴。以下、イギリス障害学の起点となった障害当事者の運動から見ていくこととする。

1970 年代に、イギリスでは「隔離に反対する身体障害者連盟 Union of the Physically Impaired Against Segregation : UPIAS」と呼ばれる障害者運動が盛んになった。当時、障害関連のサービスを受け持っていたのは「慈善団体」として組織された民間福祉法人(Voluntary Organization)であり、これらの法人は、19 世紀中ごろから戦後に至るまで障害に関わるサービスの知識と経験を独占していた。しかしながら、UPIAS はこれらの民間福祉法人が運営していた施設を批判の俎上に載せ、隔離型の入所施設は抑圧的であると主張した。当時の主流を担っていた障害者関連サービスに対抗し、障害当事者の側から明確に異議申し立てをしたという点で、UPIAS は障害者運動の新たな流れを創り出したともいえる。

UPIAS は、同運動にとって鍵となる二つの言葉、「インペアメント」と「ディスアビリティ」(disability)を、以下のように定義した。

インペアメント：手足の一部または全部の欠損、身体に欠陥のある肢体、器官または機構を持っていること

ディスアビリティ：身体的なインペアメントを持つ人のことを全くまたはほとんど考慮せず、したがって社会活動の主流から彼らを排除している今日の社会組織によって生み出された不利益または活動の制約⁵

このように、UPIAS はディスアビリティを、インペアメント、すなわち身体的欠損・欠陥を持つ人に対して生み出される社会的抑圧とみなし、主にディスアビリティの所在を問題視したのである。このような定義が、イギリス障害学における「障害」の捉え方の基盤となっている。

UPIAS を組織したポール・ハント(Paul Hunt)とともに活動を展開したのが、ヴィック・フィンケルシュタイン(Vic Finkelstein)である。フィンケルシュタインがこのような社会的視点に立ち、「地域社会における障害者 Handicapped Person in the Community」というコースを公開大学(open university)で開講したのが 1975 年である。イギリスにおいては、この時期以降に障害学が形成されたといわれている。フィンケルシュタインが、UPIAS の

姿勢を引き継ぎ、後に「障害者による組織」として発足させたのが、「英国障害者団体協議会 British Council of Organization of Disabled People : BCODEP」である。彼は BCODEP の初代会長を務め、運動と研究の両方に携わりながら、イギリス障害学の形成に貢献した。

1980 年代から 90 年代にかけて、イギリス障害学は確立の時期を迎え、議論も活発化した。その中心となったのがマイケル・オリバーである。オリバーは UPIAS の思想と活動から影響を受け、それを理論的に発展させた。1983 年に『障害者とともに歩むソーシャルワーク Social Work with Disabled People』、次いで 1990 年に『無力化の政治 Politics of Disabling』⁶を出版した。そこでオリバーはインペアメントによる不利の原因を目が見えない、手が動かないなどといった医学的特性に求める「医学モデル」に異議を唱え、そういった社会的障壁を生み出す社会にこそ問題があるのだと主張したのである。このように、インペアメントを持つ者の不利の根本的原因を障害者個人に還元する医学モデル(「障害の個人モデル」)を徹底的に批判するのが「社会モデル」である。

オリバー理論ではしばしば、個人のインペアメントが軽視されていると批判される。この社会モデルに真っ先に疑問を提示したのは、フェミニズムの立場をとる女性障害者たちであった。その代表とも言えるのがジェニー・モリス(Jenny Morris)である。オリバーの思想は、インペアメントを忘却し意識の外に置こうとする障害者運動や社会モデルの姿勢を裏づけるものであった。モリスは、彼の思想が、「インペアメントは不幸だ」という偏見に支配されていると批判した。このインペアメントに対する否定的な感情は、一般的な健常人だけが抱いているのではなく、障害者自身にもしみこんでいる点をモリスは指摘する。その否定的感情からの解放のためにモリスは、インペアメントや身体・精神上的の差異を持つ自己像を認め、それを障害者自身がありのままに語るという戦略を提起している⁷。

このように、イギリス障害学は、ディスアビリティを生み出している社会の責任を問うオリバーの主張を基盤としつつ、その中でインペアメントをどうとらえるかを議論する中で、理論的な蓄積がなされてきたのである。

2-2. アメリカのマイノリティ・モデル

イギリスと同じく障害学の理論的形成に先駆的役割を果たしてきたのが、アメリカでの議論である。とはいえ、障害当事者によって社会に異議を唱える形で立ち上げられたという点は共通しているものの、その運動の様相は、イギリスとは異なっている。

アメリカでもイギリス同様、1960 年代から 70 年代にかけて障害者運動が盛んになった。だが、アメリカでのそれは、公民権運動の文脈の中に位置づけられる。アメリカでは、奴隷解放宣言以降も依然として黒人に対する差別が根強く、黒人も白人と同じように「アメリカ市民」としての権利を獲得しようとする公民権運動が、1950 年代から活発化した。キング牧師を指導者とする一連の運動はついにアメリカの世論を動かし、1964 年に公民権法が制定された。同法は、「人種・皮膚の色・宗教・性別、および出身国を理由とする差別」⁸の禁止を謳い、黒人だけでなく人種的マイノリティや女性など、社会的に抑圧されていた

人々の権利を向上させる動きが広がっていった。これに触発されて、若い障害者が中心となって障害者権利運動(disability rights movement)を立ち上げ、市民としての権利を獲得しようとしたのである。

これらの障害者権利運動は、政治的活動として「市民」としての権利の獲得を行政に訴えかけていった。1973年に改正されたリハビリテーション法は、障害者差別の禁止を初めて包括的に規定した。その後、教育や住宅などの諸分野における法律が制定されていった。これらの法律の集大成といえるのが1990年制定の「障害をもつアメリカ人法(Americans with Disabilities Act: ADA)」であり、障害者に対する差別禁止の適用される対象を、連邦政府の関与する諸事業・機関だけでなく、社会のあらゆる領域にまで拡大しようとするものであった⁹。

以上のような社会背景のもと、アメリカの障害学理論の発展に大きな役割を果たしたのは、1983年にアーヴィング・ケネス・ゾラ(Irving Kenneth Zola)によって創立された障害学会(Society for Disability Studies: SDS)という名称の学会である。「アメリカ障害学の父」として知られるゾラが主張したのは、「障害の普遍化」である。現代は、高齢化と医療技術の進歩によって、障害とともに生きる可能性の増加や期間の長期化がもたらされる傾向にある。これに対し、健康至上主義にのっとり医療技術に過度に依存するのではなく、「すべての人が何らかの疾患や障害と無縁ではいられないこと、そしてすべての人が潜在的に障害者と同じニーズを抱えているという『ニーズの普遍性』(extending the universality of need to the general population)を訴えていくことが必要だ」¹⁰としたのがゾラの主張である。

同じく、アメリカ障害学の理論形成に貢献したハーラン・ハーン(Harlan Hahn)は、「障害(disability)を人間と環境との動的な相互作用の産物だとみなすことで、個人から広範な社会的、文化的、経済的、政治的環境へと強調点に移る」¹¹と述べ、障害とは個人と社会の「相互作用」によって生まれるものであると主張している。

杉野昭博によれば、公民権運動の文脈におけるアメリカ障害学では、「インペアメント」は「マイノリティ」としての資格証明となり、「スティグマのように一瞬にして市民権を失わせるような社会的表象」として機能する¹²。すなわち、ここでのインペアメントは、身体的な損傷というよりも、社会において市民として認めないという差別・偏見を誘発するレッテルであることが強調される。このような視点に基づき、社会の差別・偏見に異議を唱えるのがアメリカ障害学の基本的な姿勢であり、その社会モデルはしばしば「マイノリティモデル」「相互作用モデル」と呼ばれてきた。

2-3. イギリス・アメリカの障害学の影響

イギリスとアメリカにおける障害学では、社会モデルについてのアプローチが異なっているが、これらの理論は以後、世界的に大きな影響を及ぼしてきた。現在においても、両国では依然として、障害学の研究が盛んに行われている。

現在、イギリスの障害学の一大拠点は、リーズ大学である。同大学では、国際的な障害学メーリングリストの運営、障害学分野の出版事業等を行っている。一方、アメリカでは SDS が毎年総会を開いており、世界各地から障害学に関心を持つ研究者や政策決定者などが集結する。また、いずれの国においても、障害学をカリキュラムに盛り込んだ大学の数が増加してきている。

また、1980 年代から 1990 年代にかけて、国連による「国際障害者年」の提起、それを起点とする「国連障害者の十年」の世界的な取り組み、国連総会で採択された「障害者の機会均等化に関する基準規則(Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)」、また国際的な障害者組織である障害者インターナショナル(Disabled Peoples' International : DPI)の組織化などが見られた。これらの国際的な流れの理論的バックボーンとして、イギリスやアメリカにおける障害学が存在するのである¹³。

一方で、イギリスやアメリカの障害学は、世界保健機構(WHO)が 1976 年に提示した国際疾病分類(International Classification of Disease : ICD)や、それを発展させた 1981 年の国際障害分類(International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps : ICIDH)を批判してきたという面もある。ICD や ICIDH による、インペアメント(機能障害)、ディスアビリティ(能力障害)、ハンディキャップ(社会的不利)という障害の定義は、医学的基準によってインペアメントを決定し、インペアメントを抱える個人に社会的不利の原因が還元されるという点において、医学モデルや個人モデルに基づいていると捉えられるためである。

以上のような国際的な潮流の中で、多くの国々が、イギリスやアメリカの影響を受けている。日本もその例外ではない。そこで次節以降では、日本における障害学の成立や発展に焦点を当てることとする。

3. 日本における障害学の成立

3-1. 英米理論の導入

イギリスやアメリカで確立された障害学が日本に紹介されたのは、1990 年代後半のことである。長瀬修は、1994 年にオランダで障害学に出会ったという。そこで障害者が主体となって新たな枠組みを確立しつつあることを知り、長瀬は「魅せられた」と述べている¹⁴。その後、1998 年には長瀬らが中心となり、日本で初めて「障害学」と題した連続講座が開催された。この連続講座にはフィンケルシュタインらの海外の研究者も招かれ、彼らはイギリスやアメリカでの障害者運動や理論の発展などを紹介している。石川准や、長瀬によって編纂され、翌年出版された『障害学への招待』は、「障害学」という視点を明確に意識し、名称として打ち出した日本で最初の論考集である。このような学術書の出版にとどまらず、大学での講座の開設、「障害学メーリングリスト」の開始、障害学会の発足などと体制が整えられていき、日本における障害学は順調に発展の路を歩んできたと言える。

しかしながら、日本国内においても、英米の理論が紹介される以前から障害学の素地となるような運動や議論が展開されていたことは看過できない。特に、1970年代における「青い芝の会」の運動は特筆される。イギリス・アメリカの障害学が導入される前から、障害の問題を社会のあり方の問題と捉えた青い芝の会は、日本の障害学の源流¹⁵として位置づけられている。では、青い芝の会の運動は、どのような形で展開されたのだろうか。

3-2. 青い芝の会の運動

戦後から1960年代末までの障害者運動は、障害児・者の家族や関係者が障害種別ごとに組織を形成し、その障害に応じた福祉の拡充を求める「互助連携」型の運動や、障害の軽減克服をはかることを「発達保障」と捉え、その権利を保障しようとする「権利保障要求」型の運動が主であった¹⁶。これらに対し、障害に対する社会のあり方そのものを告発するという青い芝の会の主張は画期的で、社会に衝撃を与えた。

青い芝の会はもともと1957年に脳性マヒ者相互の親睦を深めることを目的として東京に発足し、当初は茶話会やレクリエーション活動を中心に活動を展開していた。しかし、横塚昇一、横田弘らが神奈川で活動を開始したことによって、同運動は、方向性を転回していくことになる。そのきっかけとなったのが、1970年に横浜で起こった障害児殺害事件¹⁷である。同事件では、町内会や神奈川県心身障害児父母の会を中心に、加害者である親に同情が集まり、減刑を嘆願する署名活動が起こっていた。この背景には、当時の一般世論として、「重度の障害とともに生きても将来に希望が持てる訳でもなく、社会の負担になってしまう。母親は、むしろわが子に対する愛情から手にかけてのだ。自分もその母親と同じ立場なら、同じように行動するかもしれない」¹⁸という認識が暗黙のうちに了解されていた。これに対し、「障害者は殺されてもいいのか」と反対運動をしたのが、青い芝の会神奈川連合会なのである。

倉本智明によれば、青い芝の会が強く訴えかけたものは、「〈内なる健全者幻想〉からの解放と新たな文化の創造」であったとされる¹⁹。「内なる健全者幻想」とは、障害者自身に身体化された健常者文明への強いあこがれである。健常者文明とは、「健常者」というメインストリームによって作り出される健常者の身体、ふるまい、ライフスタイルなどの「健常者的なもの」からの偏差が大きくなればなるほど、障害者のそれは「価値が低い忌むべきもの」として周辺へ追いやられるという構造である。このような価値基準のもとでは、脳性マヒ者自身が自分に対してネガティブな自己イメージを抱き、健常者のメインストリームに敗北し続けることによって、健常者的なものにさらにあこがれをつのらせるばかりになる。

このような構造を見抜いた横塚昇一が「内なる健全者幻想」から解き放つために提唱した戦略は、健常者文明への参入ではなく、むしろ脳性マヒ者の身体と行為に新たな意味を与える「もう一つの文化の創造」²⁰であった。つまり、自分たちの身体とその行為にポジティブな意味を与えてくれるような文化を、新たにコミュニティ内に創造することを提起し

たのである。

しかしながら、横塚が掲げた新たな文化の構築は具体的な戦略を持っておらず、青い芝の会の運動は本来の目的であった「創造」よりも「対抗」それ自体に重点が置かれるようになっていった。青い芝の会が実際に行動で示した、車いすによるバスへの強行乗車や福祉施設事務室のバリケード封鎖などの過激な闘争スタイルは、マスメディアの格好の対象となり、社会から多くの批判を浴びた。青い芝の会は次第に求心力を失っていったが、同会の理念や活動に魅せられたという障害者も少なくなかったという²¹。

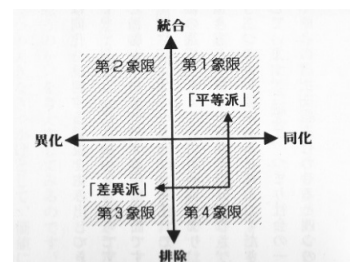
健全者文明に近づき、参入することを目指すのではなく、独自の文化に目を向けることを出発点とした青い芝の会は、「〈差異派〉」としての路線を打ち出した最初の運動体²²であった。この「差異派」とその対となる「平等派」の運動論的立場とその論理構造については、次に見るような立岩真也と石川の主張から、示唆を得ることができる。

3-3. 差異派と平等派

この「平等派」と「差異派」の二つの立場は、元来、フェミニズム理論の中で生み出され、展開されてきた議論である²³。「平等派」においては「だれもが同じ人間である」という同一性・共通性を重視するのに対して、「差異派」は、諸個人の差異そのものを重視しなければならないとする立場である。障害者運動の中では、障害をどう捉えるかについての見解で、いずれかの立場に偏る傾向があるのに対して、問題の本質においては、「差異派 VS 平等派」というように、単純な二項対立ではとらえきれないというのが立岩や石川の主張である。

立岩は、障害者運動が、優生思想に反論する過程で、「障害」を肯定的なものとして捉えなければならない状況に陥ること自体が問題であると指摘する。つまり、障害を「個性」や「文化」としてとらえ「すばらしい」と強調するばかりでは、「障害者にとってそれは窮屈であるばかりかいつも幸せそうに振舞っていないと(ほら、やっぱり障害は不幸なのだと判断されて)直ちに優生思想が発動してしまう」というのである²⁴。

また、石川は平等派と差異派を引き裂き、二者択一の問題としてとらえることを「暴力的で理不尽だ」と批判した。一方の極に「ろう者は言語的少数派だ」「障害を恵みとして生きる」「障害は個性だ」という立場があり、もう一方の極に障害を克服する生き方を追求する人がいるということに対し、どちらの選択をもその人の生き方として認めることができるのだ、とする。この説明に有効なのが、右の座標平面である。横軸に個人の選択として「同化－異化」、縦軸に社会の選択として「統合一排除」が置かれている。健全者と同化すること



石川准『平等派でもなく差異派でもなく』(2000年)より

によって社会に参入していくという「同化×統合」の立場を平等派、健全者とは異なる存在としての自己を貫く「異化×排除」の立場を差異派とすれば、そのどちらかに依拠するのではなく、障害者としての自

己を認めながら社会に参画していくことを目指す〈異化&統合〉という戦略を主張している²⁵。

青い芝の会と立岩、石川の主張は、障害をめぐる社会の矛盾を訴え、社会における自己の生き方を模索する点を共通項として見出せる。青い芝の会は、脳性マヒ者としての自分自身を肯定するコミュニティを作り、新たな文化の創造を提起したという意味で、「差異派」と位置づけられるだろう。彼らは「健常者」の世界に対して境界線を明確にひき、マジョリティとしての権力と交渉する有効な手立てを持たなかった点が課題であった。

これに対し、立岩はより客観的な視点を持ちながら、能力主義や優生思想など、当時の社会において当然と見なされていた価値観の矛盾をつこうとした点を評価できる。さらに、石川は「社会と障害」というマクロの視点に対し、個人の文脈や選択というミクロの視点を加え、「異化&統合」を模索するという新たな方向性を見出した。立岩や石川は、イギリス・アメリカの障害学理論の導入とは独立してこれらの議論を展開しながら、長瀬らとともに日本における障害学の確立に貢献した。

4. 障害学の射程

本稿ではこれまで、イギリス、アメリカ、そして日本における障害学がいかに形成され、どのような思想に基軸を置いているかを概観してきた。本節では、障害学がこれらの理念を基盤としながら、具体的にどのような問題を俎上に載せてきたのか、5つの領域にカテゴライズして整理してみたい。

①優生思想への対抗

優良な遺伝子を保存し、悪質な遺伝子を淘汰するという優生学に対する抵抗は、障害学の出発点ともいえる。19世紀末に優生学が確立した背景には、自然科学の発達に加えて、個人主義や福祉国家の思想といった近代社会の価値観が存在する。歴史的に見れば、ナチスドイツの優生政策が、政治的権力と結びついた極端な例としてよく知られている。今日では出生前診断と選択的人工妊娠中絶、そして「障害者殺し」をめぐる問題として社会問題化している。

たとえば障害のある子どもの出産を回避する人工妊娠中絶、あるいは障害者が親となり子孫を残すことに関わる選択は、当事者である個人に葛藤を引き起こすだけでなく、その社会環境のあり方に大きく関わる問題である。そしてその議論の十分な成熟を待たずに、科学技術は発展し続けているのである。

②セクシュアリティ・ジェンダーに関わる問題

「障害者は性的弱者である」と一まとめにして断言するのは適切ではない。しかし、物理的・心理的な社会的排除による出会いの機会の限定、互いにコミュニケーションを取ることの難しさ、社会で一般的とされる美の基準からの偏差、「障害者は自分の恋人とはなり

えない」という偏見といった要因から、性的な欲求を満たすことが困難である場合は少なくない²⁶。それだけでなく、近代においては障害者が性的欲望を持つことそのものを否定する一方で、女性障害者を性暴力やフェティッシュな欲望の対象として見なしてきたという事実もある²⁷。

ここでは、障害による社会的抑圧とジェンダーによる社会的抑圧が二重に重なり合うことで、問題が複雑化する。より具体的には、生理介助・マスターベーション介助の問題、子宮摘出合法化をめぐる法的制度に関わる問題、女性障害者の貧困問題など、問題は多岐にわたる。

③表現活動と障害

障害者が映画、テレビ、芸術、文学といったメディアのなかでどのように表象・描写されているかも、障害学のテーマになる。アメリカでは、特に文学領域の研究者によって、文学の中で障害者がどのように描かれているのか、イメージなどを分析する研究がよく見受けられるという。日本ではとりわけ、アニメ、マンガ、テレビドラマなどを対象とした研究も見られる。

他方で、障害者自身がさまざまな芸術・表現活動に参加することも増えてきている。障害と芸術表現の関係については以前から「芸術療法」として注目されてきた。今日では純粋なアートとして、「アウトサイダー・アート」も脚光を浴びつつある²⁸。一方で、「異型」としてあえて自らをフリーク化するという戦略的な表現活動²⁹も見受けられるようになった。これらの芸術・表現活動も障害学のテーマとして取り上げられてきた。

④多様な障害、国・文化による違い

障害学において、障害をインペアメントとディスアビリティに分けて考え、主にディスアビリティの方に焦点を当てることは、先に述べた通りである。だが、個人のインペアメントのあり方は多様であり、それらをすべて同等にみなすことはできない。障害というと身体障害、精神障害、知的障害という種類の分け方が一般的であるが、今日では発達障害などの新たな障害も認知されつつある。身体障害という一つの枠の中で見ても、ろうの人と腕がない人の経験は異なるし、あるいは同じインペアメントであっても先天性の障害者と中途障害者とは全く違う経験となる。このような視点から対象を焦点化し、差異や共通項を抽出する研究もみられるようになった。

他方、国や人種によって社会における障害の意味づけも異なってくる。この視点においては、法学や歴史研究による分析が関わってくるのであり、学際的な研究やアプローチが求められる。

⑤ろう文化

ここであえてろう文化を紹介するのは、ろう文化が言語的マイノリティとして独自の路

線を開拓しているからである。日本で1995年に発表された「ろう文化宣言」は、ろう者が「障害者」ではなく「言語的文化的少数者」とであると明確に宣言したという意味で、画期的な言明であった。そもそも「ろう」と平仮名で表記する「ろう者」とは、「耳が聞こえない人」全般を指すのではなく、中途失聴者や難聴者とは区別される。

ここでのろう者とは、ろう者コミュニティにおいて「ふさわしいふるまい」ができ、そこで使われている「標準語」である「日本手話」ができることが条件となっている。中途失聴者や難聴者では、日本手話を身につけていない場合が多く、「ろう者らしいふるまい」も体得していないため「ろう文化」の一員とはみなされない。ろう文化における固有の社会規範、行動様式などのルールは、独自の共同体を形成するにあたって不可欠なものなのである。

したがって、障害学におけるろう文化の位置づけは、単純なものではない。ろう者側からすれば、自分たちの固有の文化であるろう文化を「障害文化」とくくられてしまい、「障害受容」「障害認識」といった言葉を押し付けられることに対して違和感を表明する主張が見られる³⁰。一方で、長瀬は「ろう文化の認知、推進には心から共感するが、過度のろうナショナリズムと化した場合には排除の論理や自文化優越主義などの弊害も生じるだろう。(中略)難聴者や中途失聴者はどこに活路が見いだせるのか、疑問は残る」³¹と批判している。日本にはあまり紹介されていないが「デフ・スタディーズ Deaf Studies(ろう者学)」という独自の研究領域も開かれており、障害学とろう文化の関係は議論が尽きないというほど、多くの課題が山積しているのである。

5. 今後の展望

これまで見てきたように、障害学とは、障害を個人のインペアメントや社会福祉の対象として扱う枠組みから脱却し、医療や社会福祉学、教育学とは立場を別にして発展してきたものである。近年では、社会福祉学や教育学などの領域からも、障害学やその運動の言説をふまえつつ、新たなパラダイムを構築しようとの流れが見えるようになってきている。

たとえば、横須賀俊司・松岡克尚編著『支援の障害学に向けて』(2007年)は、障害学によって、「支援」という名で障害者をディスエンパワメントさせていると告発された社会福祉学・ソーシャルワークの足場からのアプローチである。そのような批判を受け止めた上で「支援」の中身を見つめ直し、実践に関する研究の蓄積を目指した論考集となっている。同書のみならず、近年の社会福祉やソーシャルワークの範疇で、障害者に関わる主題を扱う上では、「障害学」と掲げていないとしても、社会モデルを念頭に置いて議論を展開することが前提となりつつある。

他方、教育の観点においても、障害学の主張を積極的に取り入れようとする姿勢が見られるようになりつつある。教育学が少なからず重視してきた個性の尊重、あるいは教育の「受け手」の能力を伸ばすといった側面について、もう一度足場を見直すことが迫られる

かもしれない。津田英二のように、成人教育の視点における知的障害者の学習支援論や、学校教育における発達障害の問題などに、教育学の立場から障害学の視点を交えて論じる研究は注目される。

「障害学」のアプローチは、「障害者」という一つのレッテルから脱却し、偏った理解を是正する試みとして、大きな意義があると考ええる。「障害者」という言葉を聞いたとき、多くの人が無意識のうちに、その人を特定のフレームにはめこみ、理解したつもりになってはいないだろうか。そこで、ある種の思考停止を起こしてはいないだろうか。このフレームを問い直すための、一種の起爆剤として、障害学は一つの有効な手段であるといえるだろう。

「健常者」である筆者が「障害者」の問題を考えるという立場にあるとき、障害学の主張は、時に筆者自身に鋭く突き刺さる。障害学が「踏まれた者にしか分からない痛み」から出発しているのなら、「踏んだ者」は障害学の反撃の正当性と威力を認める必要があるだろう。その上で、共に生きていくために対話をする段階へと進んでいかなければならない。

《参考文献》

- 石川准『見えないものと見えるもの 社交とアシストの障害学』医学書院、2004
- 石川准、倉元智明編著『障害学の主張』明石書店、2002
- 石川准、長瀬修『障害学への招待 社会、文化、ディスアビリティ』明石書店、1999
- 倉元智明編著『文化と表現の障害学 手招くフリーク』生活書院、2010
- 倉元智明、長瀬修編『障害学を語る』エンパワメント研究所、2000
- コリン・バーンズ、ジェフ・マーサー、トム・シェイクスピア著、杉野昭博、松波めぐみ、山下幸子訳『ディスアビリティ・スタディーズ イギリス障害学概論』明石書店、2004
- 杉野昭博『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会、2007
- 杉野昭博編『リーディングス日本の社会福祉 7 障害と福祉』日本図書センター、2011
- 杉本章『障害者はどう生きてきたか 戦前・戦後障害者運動史[増補改訂版]』現代書館、2008
- 定籐丈弘『障害者と社会参加 機会平等の現実—アメリカと日本』部落解放研究所、1994
- 立岩真也『私的所有論 第2版』生活書院、2013
- 津田英二『知的障害のある成人の学習支援論』学文社、2006
- 津田英二『物語としての発達／文化を介した教育』生活書院、2012
- 堀正嗣編著『共生の障害学 排除と隔離を超えて』明石書店、2012
- マイケル・オリバー著、三島亜紀子、山岸倫子、山森亮、横須賀俊司訳『障害の政治 — イギリス障害学の原点』明石書店、2006
- マイケル・オリバー、ボブ・サーペイ著、野中猛監訳、河口尚子訳『障害学にもとづくソーシャルワーク — 障害の社会モデル』金剛出版、2010
- 松井彰彦、川島聡、長瀬修編著『障害を問い直す』東洋経済新報社、2011

松岡泰著『アメリカ政治とマイノリティ ―公民権運動以降の黒人問題の変容』ミネルヴァ書房、2006

横須賀俊司、松岡克尚編著『支援の障害学に向けて』現代書館、2007

横塚晃一『母よ！殺すな』生活書院、2007

¹長瀬修「障害学に向けて」石川准、長瀬修編著『障害学への招待』明石書店、1999、p.11

² 障害学では「障害者」と表記することが多い。近年では、「障害」を否定的な個人の属性ととらえたり、「害」というネガティブな意味を嫌って、「障がい者」や「障害者」と表記する動きも見られる。しかし、障害学においては、「障害」を個人の属性ではなく、社会の障壁としてとらえ、「障害者」とは「社会的障壁によって無力化された人々disabled people」を意味する。つまり、「障害」を「障がい」と書き換える意味はないとして、「障害者」と表記するのが一般的である(杉野昭博『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会、2007、pp.5-6)。一方で、津田は、そうした主張をふまえながらも、いかに表記しようと、概念自体が変わる訳ではなく、自分自身がインペアメントの存在を無視することができず、「障害者」というストレートな表記に対する抵抗を拭えないとして、「障がい者」という表記を用いている(津田英二、『物語としての発達／文化を介した教育』生活書院、2012、pp.10-11)。このように、「障害者」の用語の使用には議論や葛藤が絶えないが、本稿では、障害学の一般的な見解に従い「障害者」と表記する。

³杉野昭博『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会、2007

⁴長瀬、前掲、p.14

⁵UPIAS(1976)、佐藤久雄『障害構造論入門』青木書店、pp.26-27、同上、p.15

⁶『The Politics of Disablement』は『障害の政治 ―イギリス障害学の原点』というタイトルで翻訳本が出版されているが、本文内では「無力化の政治」と訳されている。それは、本書が出版される前から「障害の政治」という訳で紹介されていたが、本文における文脈の中で「disablement」の「社会が障害者を無力化していく」というニュアンスを伝えるためだという。(マイケル・オリバー著、三島亜紀子、山岸倫子、山森亮、横須賀俊司訳『障害の政治 ―イギリス障害学の原点』明石書店、2006、pp.240-241)

⁷杉野昭博『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会、2007、pp.256-261

⁸定藤丈弘『障害者と社会参加 ―機会平等の実現―アメリカと日本』部落解放研究所、1994、p.5

⁹同上、pp.5-27

¹⁰Zola(1988)、訳は杉野昭博、前掲、pp.104

¹¹川島聡、前掲、P.306

¹²杉野昭博、pp.208-209

¹³長瀬修「障害学・ディスアビリティスタディーズへの導入」倉本智明、長瀬修編著『障害学を語る』、エンパワメント研究所、2000

¹⁴長瀬修「障害学に向けて」p.28

¹⁵瀬尊恒信「日本における障害学の源流としての青い芝の会の思想 ―〈われら〉の地平と障害学」堀正嗣編著『共生の障害学 排除と隔離を超えて』明石書店、2012、p.48

¹⁶杉本章『障害者はどう生きてきたか 戦前・戦後障害者運動史』現代書館、2008、pp.64-75

¹⁷1970年5月、横浜市で障害をもつ二児の母親が将来を悲観して下の女の子(2歳、脳性マヒ)をエプロンの紐で絞め殺すという事件。(杉本章『障害者はどう生きてきたか 戦前・戦後障害者運動史』現代書館、2008、p.79)

¹⁸同上、p.81

¹⁹倉元智明「異型のパラドックス」石川准、長瀬修『障害学への招待 社会、文化、ディス

アビリティ』明石書店、1999、pp.221-229

²⁰同上、p.228

²¹同上、p.224

²²同上、p.221

²³ フェミニズム理論は障害学とほとんど同時期に生まれたが、フェミニズム理論の方が障害学よりも先に発展した。

²⁴立岩真也「私的所有論」勁草書房、1999、杉野、前掲、p.244

²⁵石川准「平等派でもなく差異派でもなく」倉本智明、長瀬修編『障害学を語る』エンパワメント研究所、2000

²⁶ 倉本智明「性的弱者論」倉本智明編著『セクシュアリティの障害学』明石書店、2005

²⁷ 倉本智明「欲望する、〈男〉になる」p.119-121

²⁸荒井裕樹「自己表現の障害学 ―〈臨床〉する表現活動」倉元智明『文化と表現の障害学』生活書院、2010

²⁹ 倉本智明「異形のパラドックス ―青い芝・ドッグレッグス・劇団態変」石川准・長瀬修編『障害学への招待』明石書店、1999

³⁰木村晴美「ろう文化とろう者コミュニティ」倉元智明、長瀬修編『障害学を語る』エンパワメント研究所、2000

³¹長瀬修(1995)「〈障害〉の視点から見たろう文化」『現代思想 総特集 ろう文化』1996、Vol.24-05 pp.46-51、青土社 (森壮也「ろう文化と障害、障害者」石川准・長瀬修編『障害学への招待』、1999、p.164)

【特集】

英国成人教育学・生涯教育学研究者 P・ジャービス教授来日記念論稿集

柴原真知子

Special Collection of Lecture Records and Articles by Prof. Peter Jarvis

SHIBAHARA, Machiko

特集目次：

1. 本特集の目的
2. ジャービス教授講演記録①「学習の二つの側面：暗黙性と自明性」
3. ジャービス教授講演記録②「成人教育の動向とその軌跡」
4. ジャービス教授論稿「京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育開発センターを訪問して」
5. P・ジャービス教授の薬学研究科への訪問を受けて

1. 本特集の目的

本特集は、英国サリー大学生涯継続教育学部（Continuing Education）名誉教授 P・ジャービス（Peter Jarvis）氏が、2013 年 3 月に来日したことを記念し、京都大学滞在時に行われた講演記録や来日後に執筆した論稿等を集めたものである。今回の来日は、京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育研究開発センターが、プロジェクト「薬学教育イノベーション創出事業」の一環としてジャービス教授を招聘して実現したものであり、その主な目的は、2006 年に 4 年制から 6 年制へと転換した薬学教育の視察と今後の教育改革への助言である。

ジャービス教授は、社会学を中心に文学、神学、哲学、政治学など多様な学問分野を融合させることで、成人教育学・生涯教育学領域を切り拓いてきた第一人者である。教育学以外の学問分野において、名誉博士号を含め計 8 つの博士号を保持し、現在は生涯教育学国際誌 *International Journal of Lifelong Education* の編集長を務める等、成人教育学・生涯教育学研究において世界的に最も著名な研究者の一人である。60 冊以上執筆してきた

編著書には、*Routledge International Handbook on Lifelong Learning* (2009; 2012)、*Routledge International Handbook of Learning* (2012)等がある。現在でもイギリス国内だけでなく、アメリカ、香港などでの客員教授・名誉教授を務め、世界中で講演活動を行っている。

ジャービス教授による研究は、極めて多岐にわたる上に、現代成人教育学・生涯教育学が検討すべき重要な論点を多く含んでいるため、本稿で論じることができないが、誤解を恐れずに言えば、ジャービス教授の中核的関心は、人間の学習についての複眼的かつ哲学的探究と、伝統的な学習観・教育観の脱構築、そして探究を通して得た理解に基づく現代教育理論の構築に向けられてきたと考えられる。2008年に刊行された三部作 ① *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, ② *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*, ③ *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society* (いずれも Routledge 社刊) では、ポスト・モダン社会における人間の学習について、社会学から脳科学に至るまでの研究蓄積を批判的に検討しながら領域横断的・融合的アプローチで論じられている。

また、1980年代から専門職教育 (Professional Education) ¹へ理論的・実践的関心を持ち、最初の博士論文を執筆、勤務先のサリー大学では、教育担当の看護師を対象に成人教育コースを開発・提供した。現在では多様な領域の専門職領域で指導者が成人教育を学ぶ機会は普及しているが、1990年当時では先駆的な専門職教育実践であったと言えよう。同僚の看護学部教員 S・ギブソンと共に執筆した *The Teacher Practitioner and Mentor in Nursing, Midwifery, Health Visiting Services* (1997) では、サリー大学での実践経験に基づき、看護師などの医療職者の文脈にそくした学習・教育論、指導者論等が提起されている。

今回の来日は、1990年の日本学術振興会、2011年3月の京都大学大学院教育学研究科による招聘を経て三回目である。今回の来日では特に、ジャービス教授の専門職教育における高い専門性と経験を活かし、日本薬学教育への提言を行うことを主要目的としつつ、京都大学大学院教育学研究科生涯教育学講座での講演会、薬剤師や看護師などの医療者を交えた専門職教育者異業種交流 (Inter-Professional Education) のワークショップなども開催された。

以下の論稿のうち、「2」及び「3」は、来日中の講演会においてジャービス教授が用いたパワーポイント・スライド及びICレコーダによる音声記録の書き起こしに基づき、来日中、通訳を務めた筆者が論文形式に再構成したものである。本稿執筆にあたって、スライドや音声記録で不明瞭であった部分については事前打ち合わせと通訳を通して得た筆者の理解を加えてできる限りの補足を試みた。「4」は、京都大学薬学部及び京都大学病院での薬学部

床実習の視察と議論を受けて、ジャービス教授が薬学教育改革への提案として執筆した文章である。「5」は、京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育研究開発センターの角山助教がジャービス教授の訪問を受けた薬学部教員として執筆したものである。

【ジャービス教授来日日程】

3 月 19 日	到着
3 月 20 日	卓越した大学院拠点形成支援国際フォーラム・生涯教育学分科会での講演
3 月 21 日	京都大学薬学部及び京都大学病院における薬学教育の視察・議論
3 月 22 日	薬学生・医学生とのインフォーマル・セッション
3 月 23 日	異業種専門職者交流イベント「職業人の成長と経験をシェアする：英国成人教育・生涯学習研究者ピーター・ジャービスとともに」
3 月 24 日	第 71 回京都生涯学習研究会での講演会
3 月 25 日	帰国

¹ Jarvis, P. *Professional Education*. Croom Helm, 1983.

2. ジャービス教授講演記録①「学習の二つの側面：暗黙性と自明性」

本講演は、「卓越した大学院拠点形成支援国際フォーラム」（2013年3月20日 京都大学大学院教育学研究科主催）での生涯教育学講座分科会「生涯学習実践研究の方法論：ピーター・ジャービス先生と考える」で行われたものである。院生を主体とした同分科会では、院生による研究発表とジャービス教授との議論を通して、生涯教育学の研究方法論への理解を深めることが目的とされた。ジャービス教授は、院生による研究発表に先立って、生涯教育学研究において欠かすことのできない学習理論についての講演を行った。

学習の二つの側面：暗黙性と自明性

(Human Learning: Implicit and Explicit)

ピーター・ジャービス

本論の目的とは、学習のもつ二つの側面「暗黙性」と「自明性」の根本的差異を考察することである。人間の学習への理解は、生涯教育学研究において極めて重要であり、研究者を志す大学院生に是非考えてもらいたいテーマである。本論では、まず学習の暗黙性と自明性に関わる私自身の経験を話し、その後でこの二つのテーマに関する理論についての考察を進めたい。

1. 学習の暗黙性と自明性に関わる二つの経験

私は、これまで日本に二度来日しており、今回は三度目である。最初の訪問は1990年に日本学術振興会からの招聘を受けた時で、東京での滞在した後福岡を訪問した。この時、私と同僚のA・タケット氏（Alan Tuckett、現・成人教育国際会議長）は、滞在先のホテルから福岡市内の視察先に日本人の同僚と共に向かった。私もタケット氏も日本語は全く分からず、また当時の日本は今よりも英語での標識や看板、商品等も少なかった。夜遅くに仕事を終えた我々は、二人だけでホテルまで帰ろうとしたが、途中で道に迷ってしまった。途方に暮れながら歩き続けていると、ふと「こっちの方向じゃないか...」と思い出し、ようやくホテルへの帰り道を見つけた。我々は、言語と土地についての知識がない中で、ホテルにどのように戻るかを、どのように学んだのだろうか。

もう一つの例は、2011年に、二度目に来日ときの経験である。京都に滞在し、西陣織会館と伝統ある和菓子屋で、職人に会い話を聴いた。会話をした西陣織の職人は、3,4年も

の歳月をかけて、俵屋宗達作「風神雷神図屏風」を織っているということであった²。何千という異なる色の糸を使いこなす職人に「一人前になるまでに何年かかるのか」と尋ねると「10年」という返答であった。その後、和菓子屋で上生菓子を作成していた職人に同様の質問をすると、同じく「10年」との返答を得た。西欧でも人が専門家 (expert) になるには、10,000時間を要すると指摘する先行研究があり、一定のエビデンスがあると考えられている。日本の職人も同様であることが確認できた。しかし、職人たちは、どのようにしてこの「わざ」を習得しているのだろうか。

専門性 (expertise) の習得

京都の職人の発言から示唆されるように、専門性は短い時間で習得されるものではない。また、実践知を論じたNyiri³が指摘するように、作業の単調な繰り返しによって専門性が身につけられるわけではない。よりよい製品をつくろうとする中で、学習者が外的現実との相互作用を繰り返すことで、専門性は習得されるのである。専門性習得のプロセスを実際に行う本人は、繰り返し同じ作業をしているようで、実は少しずつ変化させながら作業を繰り返している。しかし、本人はその事実を常に意識しているわけではない。つまり、外的プレッシャーに 대응しようとして、行動を無意識のうちに変えているのである。

このように考えると、理論には二つあると言える。一つは、世の中で確立した理論として見なされているものであり、もう一つは実際に用いられている理論である。前者は自明的であるが、後者は潜在的もしくは暗黙的である。ArgyrisとSchön (1974) ⁴の次の指摘からも分かるように、理論における違いは、実践者にとって重要である。

専門職者と専門職教育者だけでなく、あらゆる領域の実践者は、技術 (skill) の実践及び学習は、理論の学習や理論の応用とは全く異なるものだ、と指摘する。つまり、技術習得と理論習得は、どちらも学習活動であっても全く異なるということである。さらに、理論の習得は、学校という場でなされることが適切であるが、技能の習得は学校とは異なる場、つまり職場でなされるものであると言えるのである。

暗黙的知の学習と自明的知の学習

暗黙知の学習プロセスは、自明的な知の学習プロセスとは異なる。この点は、Archer が、神経科学者Stephen Roseの論文に対するコメントでも指摘している。

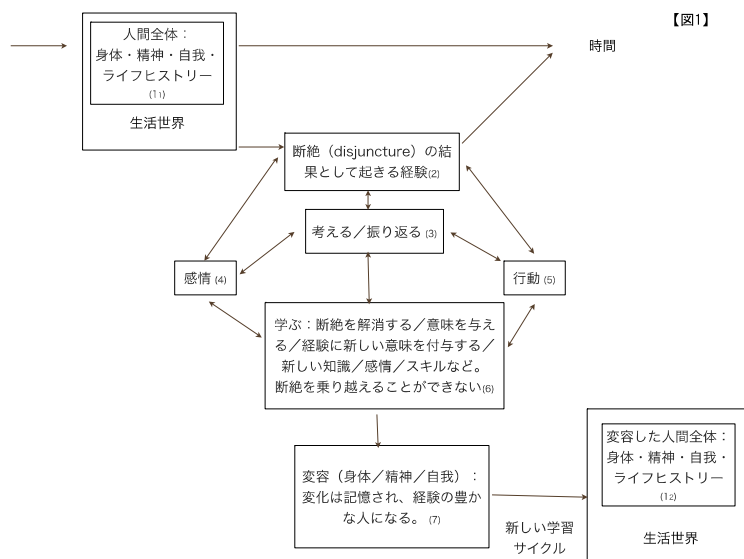
プロセスについての記憶は、記述的記憶とは異なる方法で忘却される。つまり、記述的記憶とは明確に異なるメカニズムでプロセスについて学び、記憶している

ということである。「自転車に乗る」などのプロセスについての記憶は、単に脳内でなされているのではなく、筋骨など身体全体で記憶していると考えられる。

2. 自明的知の学習

学習とは、生涯にわたるものであり生活のあらゆる場面で生じる。学習は、必ずしも、意図された教育的プロセスの中で生じるものではなく、むしろ意図されない状況のなかで生じるものなのである。生物は、外的刺激に対して何らかの形で対応することを考えれば、生物が学習していないとは考えられない。Illerisは、生物の学習について「生物は変化し続ける能力を持っている。この能力は単に生物学的成熟や老化に伴うものではない」と指摘している⁵。これらの研究を受けて私は、次のように学習プロセスを定義する。

学習とは、生涯を通じて起きるプロセスの複合体である。学習とは、ひとが、次のプロセスを経て継続的に変化し続ける（経験豊かな人になる）ことである。この変化には、身体（遺伝子的・肉体的・生物学的）と精神（知識・技能・態度・価値観・感情・意味・信念・感覚）すべてが関わる。つまり、人は「全体」（the whole person）として変化する。「全体」としての人は、自然的・社会的状況を経験し、そこで経験した内容が認知的・感情的・実践的（もしくはこの融合で）変容され、その人の歴史のなかに取り込まれる。（Jarvis, 2010）⁶



【図1】は、人の学習プロセスを示したものである。人は、生活世界である状況のなかにいる (1)。しかし、世界に対して想定できないことが生じたとき、「断絶 (disjuncture)」に直面し、ほぼ無意識的に何とかしようと動く。この時点で、我々は「経験」をする (2)。経験は、思考・感情・行動（もしくはこれらの融合）によって変容しうる (3-5)。変容の結果として、学習するか、断絶を乗り越えられない状態になる (6)。このプロセスは、常に変化した人 (a changed person) に帰着する。一見して何の学習も起きていない場合でも、経験は学習者の「自己」に影響を与えている (7)。

しかし、このような議論には限界がある。意識的な経験つまり、我々が注意を払う一部の現象のみに限定してしまい、意識されない部分を含めた状況全体を認識し損ねるのである。我々は、意識に上らない幅広い経験や意識していない感覚からも学んでいるのである。上記の図では、この視点が欠落しているのである。

意識的経験

では、意識に上る経験と意識に上らない経験の二つを考えてみよう。意識的経験 (conscious experience) とは、生活で断絶に出会う度に得る経験であり、我々はあらゆる感覚を通してこの経験を認識する。Chalmers⁷の議論は哲学的議論としても不完全ではあるが、意識的経験とは何かを具体的に提示しようとしている。彼によれば、視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚・温度や痛みなどの感覚・心象・意識的思考・感情・自己の感覚が、意識的経験を構成している。一方で、Chalmersは、ここでは願望や白昼夢などの経験は除外していると指摘している。また、味覚や嗅覚などが融合した場合の経験についても議論していない。感覚を通して意識されたものは、経験として表面化され、学習が生まれる。つまり、我々は生きるという営みそのものから学んでいるのである。

経験の中身

意識的経験をすると、我々は目の前にしている外的現実を意識に向け (Marton and Booth)⁸、社会的現実として認識したものを内面化する。ここで注意しなければならないことは、我々は生活のなかで生じる出来事を完璧に意識しているわけではないという点である。我々の記憶は出来事を写真のように記憶しているわけではない。外的現実のなかで、意識を向ける部分のみを認識しているのである。

現実の一部にのみ意識を向けることで、我々は「現実」を構築する。この構築には、以前の経験やそこでの認識が影響する。しかも、以前の経験や認識をどう選択しているかについて、我々は常に意識的ではない。Berger and Luckmann⁹らが指摘するように、外的世界に対する我々の認識は、鏡に映るようなものではなく、社会的に構築されたものなのである。

周縁的経験

我々は外的現実の一部を内面化するが、意識の境界線を越えてしまう経験は内面化しない、と考えられる。なぜならば、我々にとっての現実とは、実際に起きた出来事そのものというよりも、それを表象（representation）するものだからである。しかし、我々の意識の境界にある周縁的な経験でも、無意識的に内面化されることがある。この点は、実証することが難しいが、私が冒頭で話した経験などから理解できる¹⁰。

これまでの議論から明確なことは、我々が内面化するものは、我々が意識している以上のものであるという点である。我々が意識すると言っても、出来事を記録しているのではなく、認識を構築している。意識的に内面化するものと、実際に内面化しているものとの間にある差異は、学習の暗黙性を理解するにあたって重要である。

3. 学習の暗黙性

学習とは、知識が習得されるプロセスや実際の習得、その内容を意識しているかどうかとは関係なく起きるものである（Reber, 1985）¹¹。

暗黙的学習は「成すこと（doing）」に関する知であるため、プロセス的知（procedural knowledge）とも呼ばれる。似たような概念に偶発的学習（incidental learning）や潜在的学習（latent learning）があるが、ここでは「暗黙的（implicit）」という言葉を用い、先に議論した意識的学習との関連で議論を進めたい。

経験全体

我々は、経験と共に生じる情動的反応を、無意識的に内面化している。その結果、個人的価値観や生活に対する態度などが生成される。実際、我々のアイデンティティは日々の生活での暗黙的学習から部分的に形成される。Damasio が指摘するように「感情に対して我々が意識的であるとするエビデンスはない」¹²にも関わらず、我々の内的かつ個人的感情は、外向きつまり公に向けられる。つまり、意識的にせよ無意識的にせよ、我々の経験全体は我々が意識する以上に幅広く、意識を越えて我々は学んでいるということである。経験は我々の感覚から生まれ、我々の意識を超えて内面化され、感覚を通して学習される。具体例はいくらでも挙げられるが、研究はあまりなされてこなかった。経験は、我々が意識する以上の「知（knowing）」へと導くのであり、この点を Polanyi は、「暗黙知」の議論で指摘している¹³。

暗黙的学習／暗黙知についての先行研究

Baumard¹⁴は、暗黙的学習に関する研究は不十分であり、この 50 年間くらいは言語の一つの現象として扱われ、実験もされてきたが、学習についての我々の理解を十分に深めるものではなかったと指摘している。しかし、「判断力 (decision making)」を扱う新しい学問分野では重要視される傾向にあり、特に「動機付け」を理解するにあたって、暗黙的学習は検討されるべき現象として位置づけられている。

実践知の研究で知られる Nyiri は、専門性について次のように論じている。

人は、教科書で示される自明的知を吸収することだけで専門家になるのではなく、経験を通して専門家になる。つまり、試行と「失敗、成功を繰り返し、時間や努力を無駄にしながら、何が問題なのかの感覚を掴む。こうして、どの点では教科書の通りに動き、どの点ではルールを破るのか」を身に付ける。専門家は、こうして経験則のレパトリーを増やし、経験を教科書の知識と組み合わせながら専門的实践家となる。しかし、この実践的かつ発見的知識は、最も獲得するのが難しい。なぜなら、専門家自身がこの知識が何なのかを自覚していないからである。したがって、宝石を掘り出すように、労力と苦しみを経ながら引き出さなければならない。(Feigenbaum and McCorduck, 1984 から引用)¹⁵

普段の生活プロセスの中で生じる暗黙的学習

Alheit の指摘の通り、「暗黙的学習のプロセスは、人生の最初から始まり、教育制度の内部・外部で起きる。我々は、経験を社会的世界の要素として適切に当てはめているだけでなく、『適応システム (appropriation system)』そのものを発達させている」¹⁶。

暗黙的学習は、サブリミナル効果研究でも注目されている。Wexler は、人は対象物に慣れると、神経表象が発達し、連続してその対象物に晒されることで神経表象は容易に活性化すると指摘している。つまり、我々は慣れによって無意識的に学ぶ傾向があるのである。また Wexler は、逆に「確立した信念と期待とが噛み合わないところで、新しい情報を提示されると、その噛み合なさを解消しようとする」¹⁷とも指摘している。また、Housden¹⁸は、記憶に関する研究のなかで、高齢者は長年忘却してきた記憶や技能までも、自分の慣れた環境に置かれると、思い出すことがあることを明らかにした。

暗黙知

冒頭で話した福岡での例に戻ろう。知らない土地で帰り道を見つけ出したということは、朝ホテルを出る際、道路と交差点、ホテルの場所との関係性を無意識的に内面化しており、同じ交差点に立ったとき、つまり朝と同じ経験を夜繰り返した時に、意識的経験となった

のだと指摘できる。最初の経験（朝）はどこにホテルがあるかは全く分からなかったが、二度目の経験（夜）のときに朝の経験が意識された。ということは、朝に得た経験から私は学習していなかったが、（無意識的に）内面化していたということになる。

京都での例も同様である。西陣織職人は、何度も同じ作業を繰り返しているが、毎回全く同じ作業をしているわけではない。外的状況の小さな変化に適応するように行動を少しずつ変化させているのである。職人らはこの微細な変化プロセスを意識しているわけではない。つまり、職人は、他者に伝えられる以上のことを知っているのである。これは職人に特有のことではない。我々は皆、暗黙知の所有者なのである。

暗黙性の議論で重要な点は、我々は「慣れ」に居心地の良さを感じるなど、無意識的に情緒／感情も学習しているという点である。感情は実際、動機付けにかなり影響を与えるが、感情の獲得は、無意識的プロセスで起きる。

Polanyi は、我々は他者に伝えられること以上のことを知っているとは指摘した。意識的に学習した知識は、自明的であるが、暗黙知は実践的知であるがゆえに説明は大変難しい。暗黙知は、意識的経験のなかで無意識的に得られる場合も、意識／無意識の周縁で獲得される場合もある。つまり、ある事象に意識を向けると同時に、別の事象についての暗黙知を獲得しうるのである。しかし、我々は一方の事象に意識を向けているため、もう一方の事象についてほとんど意識していない。「意識的であること」と「知ること」はイコールではないのである。

Polanyi はまた、我々が美的理解及び道徳を暗黙的に学んでいる点も指摘している。彼によれば、何かが起こったとき、我々はその現象を形成している諸要素を意識するのではなく、現象全体に身を埋め込み、そこで何らかの感情を得、結果として暗黙知が形成される。すなわち、暗黙知は、**knowing what**（事実についての知）と **knowing how**（プロセスについての知）とを無意識的に組み合わせた結果であり、どちらが欠けても成立しない。暗黙知を得ることは、単に「知ること（knowing）」ではなく、その行動が望ましい結果に繋がることを暗黙的に知り、自信に繋げようとするなかで、得られる知なのである。

隠れた組織文化

Baumard は、不可視的な組織文化のなかに、組織における暗黙知を見いだしている。このような文化は、言語化されず、被雇用者の経験の深さや長年の実践から形成される。ここでの暗黙知とは、組織内に存在する個人的な知であり、他の被雇用者との相互作用と技能の内面化を通して、その人の内部に形成される知である。Baumard によれば、このような知は、組織内で内面化と外面化のプロセスが繰り返されることで、生き続けることができる。

このように Baumard は組織内での暗黙知を論じたが、現代社会は官僚主義の方向にある。

官僚主義の考え方とは、暗黙的な知よりも自明的な知を求め、あらゆることを明確な文書にし、実践の手続きを具体的に示そうとするもの。現代社会では、職業組織が官僚組織のような機能を果たすようになってきた。我々はあらゆる物事を、暗黙的で主観的よりは、自明的で客観的な文書にしたいと思うようになってきたのである。

4. 結論 -精神と身体 (Mind and Body)

これまでの議論から、学習には暗黙的なものと自明的なものとの二つがあり、異なるアプローチを持っていると理解できる。自明的であるとは意識されていることを意味し、暗黙的であるとは無意識を意味する。自明的／暗黙的学習の経験はそれぞれ異なるアプローチで、我々の精神に影響するのである。

我々の感覚はすべて、最初は身体的なものであり、感覚は神経や他の身体器官を経て脳に届けられるものと考えがちである。それが意識を形成し、精神 (mind) となると考える。しかし、あらゆる経験は精神のなかに組み入れられるわけではない。学習には認知的なものもあれば、身体的なものもあると考えられるからである。しかし、私はこのような学習は、意識に上がらないからといって、(フロイト心理学のように) 抑圧された経験であるとは考えない。

学習は、精神と脳のどちらで起こっているかという議論は、哲学研究のテーマである。私はある著作で、非還元的一元論 (non-reductive monism) の立場から、学習をする全体としての人 (whole person) は、脳とともに精神をもつ存在として位置づけた。精神の中で認識される学習もあるが、身体が学習したとしても精神では認識されず (O'Loughlin)¹⁹、無意識的・暗黙的であり続ける学習もあるのである。

言い換えれば、学習のかなりの部分は暗黙的であり、我々の行動のかなりの部分は無意識的に影響を受けているということである。それゆえに、学習理論は不完全であり続ける。

² 朝日新聞「純金まとう西陣織の『風神』 完成に三年半『技の極地』」(2013 年 6 月 4 日付 <http://digital.asahi.com/articles/OSK201306030167.html> accessed: 2013/12/27)

³ Nyiri, J. C. and Barry, S. *Practical Knowledge: Outlines of a Theory of Traditions and Skills*. Routledge Kegan & Paul, 1988.

⁴ Argyris, Chris, and Donald A. Schön. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers, 1974.

⁵ Illeris, Knud. *How we Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Routledge, 2007.

⁶ Jarvis, Peter. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Ed. Peter Jarvis. : pbk Vol. London ; New York: Routledge, 2010.

⁷ Chalmers, David. *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press, 1997.

⁸ Marton, F., and Booth Shirley. *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates,

1997.

⁹ Berger, Peter L., 1929-, and Thomas Luckmann 1927-. *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Ed. by Peter L. Berger and Thomas Luckmann. Harmondsworth: Penguin Books, 1979.

¹⁰ ここでジャービスは、決して意識に上らないもの(=身体的学習)と、意識から抑圧されたものとを区別しようとしている。後者は、フロイト精神心理学で扱われてきた。どちらの学習から得られる「知識」も、人間な成すことを包括的に研究しようとする際には重要である。

¹¹ Reber, S. *Penguin Dictionary of Psychology*. 4th ed. PenguinPrint.

¹² Damasio, A. *The Feeling of what Happens: Body, Emotion and the Making of Consciousness*. Vintage, 2000.

¹³ Polanyi, M. *The Tacit Dimension*. Anchor Books, 1967. (M・ポランニー著『暗黙知の次元』、高橋勇夫訳、筑摩書房、2003 年)

¹⁴ Baumard, P. *Tacit Knowledge in Organizations*. Sage Publications, 1999.

¹⁵ McCorduck, P., and E. A. Feigenbaum. *The Fifth Generation: Artificial Intelligence & Japan's Computer Challenge to the World*. Addison Wesley Publishing Company, 1983.

¹⁶ Alheit, P., The biographical approach to lifelong learning, Routledge International Handbook of Learning, ed. Jarvis, P., Routledge, 2012, p.172

¹⁷ Wexler, B. E. *Brain and Culture: Neurobiology, Ideology and Social Change*. MIT Press, 2006

¹⁸ Housden, S. *Reminiscence and Lifelong Learning*. NIACE, 2007.

¹⁹ O'LOUGHLIN, MARJORIE. *Embodiment and Education*. Springer, 2006.

3. 成人教育の動向とその軌跡 (Trends and Trajectories of Education of Adults)

本講演は、第71回京都生涯学習研究会として京都で活動する社会教育・生涯学習の実践者及び研究者を対象に、2013年3月24日に京都大学百周年時計台記念館において、開催されたものである。

成人教育の動向とその軌跡 (Trends and Trajectories of Education of Adults)

ピーター・ジャービス

「社会の奉仕者」としての教育

私は、教育学研究者・実践者として長年働いてきて、教育は社会の支配勢力にとつての奉仕者的存在ではないかと考えるようになった。この理解は決して新しいものではなく、百年以上前にはK. Marxも認識していた。米・経済学者のC. Kerrは、教育を「産業主義の小間使い (handmaid of industrialism)」とすら呼んでいる。

現在のEUの動向を見ても、教育は経済や産業の影響を受けていることは明確である。EUは、資本主義のニーズに見合った成人学習を積極的に支援・促進しようとしている。以前よりも、各国政府の政策は資本主義と密接に結びつく傾向にある。特に、2008年の通貨危機では、資本は単独で機能できるものではなく、政府から切り離され得ないことが明白になった。

米・経済評論家A. Kaletskyは、著書 *Capitalism 4.0*⁹⁾において、いま出現しつつある新しい資本主義は、次の特徴をもつと指摘している。①市場経済は有能かつアクティブな政府と結びついた形で存在する、②政府と銀行が共に、経済における需要と管理・調整する。③市場と政府の双方に、経済に関して過ちは起こりかねないという共通認識が形成される。

政府による教育政策もまた、経済との関連で提起されるようになってきた。例えば、私が2011年に韓国で行われた「グローバル人材フォーラム (Global Human Resources Forum)」に出席した際、日本の鳩山前首相を含め日韓のリーダーたちのスピーチを聴いた。そこでは、新しい資本主義は少しソフトなものに変わって行かろうと議論されていた

(Powerhouse of Talents: English Version, Positive Changes: The education, science & technology, policies of Korea, 2012 参照)。

EUにおける主要課題は、常に、エンプロイアビリティとシティズンシップに置かれ、成人学習は経済との関わりで論じられてきた。2009年にEUで発表された「2020年教育・研修フレームワーク (Education and Training Framework for 2020)」では、2020年までの到達目標として、①ひとが生涯にわたって、いつでも・どこでも学ぶことを現実化させる、②教育・研修の質とその有効性を高める、③平等、社会的結合、アクティブ・シティズンシップを推進する、④成人のもつ創造性・革新性を高める、⑤知識基盤型の成人学習セクターをより発展させ、進展をモニタリングする、が掲げられた。五つ目の「知識基盤型」の成人教育セクターを確立・発展させるという目標は、新たに付け加えられた点である。加えて、このフレームワークでは、成人学習研究の重要性を強調し、データを収集すること等の提言も併せてなされた点は興味深い。これは将来の重要な方向性を示しているため、後述する。また、今回のフレームワークでは初めて、64歳以上の高齢者層は重要な学習者層であると指摘された。

上記のEU文書からも、成人学習／成人教育が経済との関連で注目されていることは明らかである。しかし、成人教育の役割とは、単に経済の「小間使い」になることではなく、「批判的奉仕者」になることである。成人教育には、H. Girouxなど批判的思想の学派が存在し、経済危機が拡大する現代社会においてはますます重要になるだろう。例えば、オーストラリアのラディカル派成人教育学者M.Newmanは、近著 *Teaching Defiance*²¹において、教育を批判的に捉えることの重要性を指摘している。

私は、現代成人教育において特に議論されるべきトピックとして次の5つがあると思う。

- グローバル化における文化の重要性
- 知の性質
- 人口統計学
- 遠隔学習
- 研究フィールド

グローバル化における文化の重要性

グローバル化は、東（アジア）から西（欧米）というよりも、西から東への影響が支配的とも言える強さで進行してきた。私は、韓国の教育学者と共に雑誌『比較教育学

(*Comparative Education*)』を編集している。2013年49号1巻では、東と西における成人学習／成人教育をテーマとし、私は唯一の欧米出身の執筆者であった。私は同誌に寄稿した論文のなかで、西洋哲学の特徴を示す議論として、G. H. ミード著『精神・自我・社会 (Mind,

Self and Society)』(1934年)を紹介した²²。ここで私は、韓国の編者から、「仏教では『Iやme、self』概念は重視されないため、これらの用語を用いずに分析をするべきだ」との指摘を受けた。このように東と西には明確な差異が存在するのであり、グローバル化時代においては比較研究や比較的思考が鍵となる。同時に、「学ぶこと」に関して東と西にはどのような議論がなされてきたか検討することが重要である。

知識の性質

知識 (knowledge) に関しては検討すべき課題が数多くあるが、①社会における自然科学的知識の影響と、②脳科学の隆盛は、成人教育において特に議論されるべきである。社会学者N. Stehrは、現代社会は自然科学的知識に支えられた知識社会であるが、知識は「ブラック・ボックス」のように扱われてきたと論じている²³。つまり、知識とは何であり、それはどのように正当化され、その知識を実践すればどのような結果となるのかについては、十分に分析・議論されてこなかったのである。「自然科学的知識は、次々にモノを生み出す生産性をもった知識として位置づけられ、今や知識の支配的タイプとなっている」(Stehr, 1994; p.101) のである。確かに、現代社会において、自然科学的知識は明らかに、最も影響力をもつ知識の在り方である。自然科学のもつ知識への合理的かつ研究的アプローチは、我々の思考の方法としても普及してきた。

しかし、自然科学的知識以外の知識の在り方は、本当に存在しないのであろうか。自然科学的発想に終始しているという状態は、「他の知識の在り方も存在するかもしれない」という本来、知識社会が抱えている課題に向き合っていないに過ぎないのではないか。

自然科学 (特に神経科学) では、我々が常識的に存在すると信じる信念や感覚、感情、希望などは存在せず、脳内で起こることにすべてを還元することができるとする「消去的唯物論 (eliminative materialism)」の立場に立つ。この点をめぐっては、現代哲学でもさまざまな議論がなされてきた²⁴。現代哲学者の中には、あらゆる現象が、自然科学的知識に唯物論的に還元されることはないと指摘する論者もいる。このような議論は重視されてこなかったが、唯物論的にあらゆる事象を本当に分析できるのかについては、丁寧に検討されなければならない。自然科学的分析が可能であると前提にし続けるということは、前提できないことが起こるまで「分析できないかもしれない」という可能性を忘却しているに過ぎないのである。このような「前提」は極めて傲慢であり科学的態度でもないことは、教育の領域を含め我々が実際に経験してきたことを鑑みれば明らかである。

このように自然科学が台頭する時代に、我々は、純粋な自然科学ではない知識について、実際の例を踏まえて議論できる有能な成人教育学研究者を必要としている。人間の性質について、自然科学以外のアプローチで議論することが、重要なのである。我々は、物理的身体と機能的脳をもつ存在に過ぎないのか、それとも、物理的以上のものを我々は持って

いるのか、脳とともに精神（mind）を持つ存在なのか、など極めて哲学的問いに取り組まなければならない。

自然科学がもつ影響力は、近年、多くの研究者によって問い直されている²⁵。Clarkは、自然科学を批判的に検討してきたこれまでの議論には、次の特徴があると指摘している。それは、①自然科学が前提とする知識の完全無欠性を哲学的に問い直す、②高度な複雑さをもつ人間の現象に対して、自然科学的手法を応用することを哲学的に問い直す、③物事を純粋に物理的・数学的に定義することには意味がないのではないかと疑い・検討する、という特徴である²⁶。

脳科学

自然科学のなかでも、今後、数年間のうちに成人教育に影響を与えであろうと考えられる領域は、脳科学である。この点は既に、雑誌『現代社会科学 (*Contemporary Social Science*)』でも議論されている。教育学研究に対しても脳科学は、従来の疑問に対し答えを提示する分野として注目されている²⁷。OECD報告書²⁸でも、脳科学を基礎とした学習科学 (learning science) の誕生が迫っていると述べられており、教育学研究者として我々は何が起こっているかを知る必要があるだろう。OECD報告書では、脳科学は学習に関連して、①従来の教育政策及び実践に対して、新しい情報／知識を提供してくれる、②生涯学習支援、高齢化社会において学習活動がもたらしうる効果についてエビデンスを提供してくれる、③失読症、失算症、認知症等の学習生涯を乗り越える鍵を提供してくれる、等の貢献が見込まれると評価されている。

しかし、脳科学が、教育／学習に関する他の研究に取って代わられてしまうことには一定の危険性があると言える。知識基盤型を保持しつつ、脳科学に学問分野としての成人教育・生涯教育学がいかに立ち向かうのかを考えなければならない。

脳科学のもつ限界性として指摘できることが数点ある。第一に、教育学研究者は、人が一定期間の内に、学習を通してどのように変容するかに関心を持つ。一方で脳科学は、脳内で数秒のうちに起こったことを計測するが、長期間の変化を明らかにしようとするものではない。また、現実世界では、想定外や未解明のことが生じるため、脳に会話するようプログラミングすることは不可能である。脳は、優れたコンピュータ以上の存在なのである。

また、脳画像は、物事がどのような「理由」で生じたかを説明するには不十分である。しかし、教育／学習を考える上では、「理由」こそ重要である。何らかの「理由」があるからこそ、学習は生まれるからである。脳科学は、学習と理由についてある程度の関連性を示すことはできるだろうが、学習が生じた理由を明らかにすることはできない。さらに、脳科学では、H.Gardnerが「多重知能理論 (multiple intelligence)」²⁹で提起したように、

脳のどの部分がどのように機能しているかを知ることが可能である。しかし、それは脳のどの部分かを示すに過ぎず、何を思考していたか、つまり「内容」を明らかにすることはできない。

成人教育の今後の展開

成人教育の領域では、今後、次の点で新たな展開が考えられる。

- **シティズンシップ教育**：多くの国で、高い生活水準を維持しながら高齢化社会に対応することは困難となる。高齢化に対する政策として何が提起されるかを注視する必要がある。
- **中高年のための教育**：高齢者になる準備をサポートする教育が重視される。
- **労働の長期化／再雇用**：高齢者がボランティアを含め、働けるサポートや就業研修機会が重要になる。高齢者対象の研修プログラム開発は既に企業レベルでは開始されている。例えば、イギリスの日用品・住宅設備小売会社 B&C では、全従業員の約 15% を、退職を一度は経験した高齢者から採用している。また、ヨーロッパでは労働者人口のうち 4 千百万人（約 7%）は 65 歳以上であり、その多くが農業に従事しているとされる。この年齢層は、農業に関する現場研修を必要としないため、省コストにも繋がる。
- **教育ツーリズム**：世界的に「教育ツーリズム学部（Department of Educational Tourism）」の設置が進められている。国連はバンコクを拠点としたこのような観光学部のネットワーク化を推進しており、現時点で 200 もの学部が加盟している。教育ツーリズムは、今後、大きな発展が期待される成人教育領域である。
- **教育形態の多様化と教育施設の全く新しい活用**：地域の学校が、高齢者への開放に取り組むようになった。例えば、コンピュータの使い方、家族での学習、親や地域住民を対象とした放課後学級等が行われている。
- **第三期の大学（University of the Third Age, U3A）**：高齢者を対象にした大学である U3A はますますその規模を拡大している。イギリスでは全人口の 16.5%、スウェーデンでは 19% が利用者とする調査結果もある。
- **第四期の大学（University of the Fourth Age, U4A）**：障がい者やさまざまな理由で自宅を離れることのできない人々を対象とした大学である。イギリスでは全人口の 4.6%、スウェーデンでは 5.3% が利用している。現代の科学技術を用いれば、このような学習機会の提供は可能になってきている。U3A 及び U4A の目的とは、① 高齢者が関心を持ち続け、また新たな関心を見いだ

せるように支援すること、②ニーズのある学習者を支援すること、③福祉のツールとして、自信の獲得や認知症の進行を阻止することに目的を置いた教育を推進すること、④人生の最終段階での生活の質の向上、知的刺激を得られるようにすること

科学技術を用いた学習機会の提供

インターネットや通信機器などの発達には、あらゆる学習機会に影響を与えるだろう。例えば、米・デューク大学では、全学生にipadを配布し、ipadを通してあらゆるプログラムが提供される。導入当初は、「学生はゲームしかしないだろう」と考えられていたが、実際に導入してみると学生は真剣に学ぶようになり、リサーチも積極的に行うようになったという。学生は、このような通信機器に小さい頃から触れており、日々の生活のなかでも使用しているため、学習ツールとして親しみやすいのだろう。今後はE-Learning（テレビやインターネット等を用いた遠隔学習）だけでなく、多様なm-learning（ipadなど携帯通信機器を用いた学習）が発達するだろう。コンピュータ・リテラシーの重要性は唱えられて久しいが、現代社会ではTwitter やFacebookなどのソーシャル・メディアを使えるかどうか、教育機会を獲得する上で鍵となっている。

また、イギリスでは放送協会BBCは、放送大学（Open University）と連携して新しい成人教育機会を提供している。従来は大学で提供されていた経済学や地理学、建築学、歴史学等のプログラムを新しい科学技術を用いて、テレビを通して得られるようにしたのである。成人学習へのアプローチを変えれば、「教育」と呼ばれるものの境界線も幅も広がる。BBCの例がその一端を示すように、余暇（leisure）と教育／学習とは融合し始めているのである。とはいえ、余暇は、非職業的教養主義的成人教育に長年位置づけられてきたものであり、決して新しいものではない。私自身、大学が運営するさまざまな構外成人学級（extra-mural adult classes）で社会学や倫理などを教えてきた。

冒頭で私は、「教育は社会の奉仕者である」と述べたが、成人教育の研究者・実践者として、人が学ぶこと／教えることをめぐる社会の変化を認識することは、非常に重要である。以下に示す点は、今後、成人教育の領域で検討されるべき「問い」である。私は約40年間、成人教育のフィールドに携わってきたが、もう一度40年間を費やしたいくらい、今現在もたくさんの学習機会が多様な在り方で発展している。「学習機会は学習者のためにある」と考えれば、「人が学ぶこと」に関して今の社会でどのような変化が起きているのかを理解することは、不可欠であると考ええる。

＜議論のための問い＞

- 西洋の文化的帝国主義にグローバル化はどのように影響してきただろうか。
- 同様の文化的帝国主義は、自然科学とそれ以外の学術領域との関係でも存在していないだろうか。
- 脳科学は、成人教育に大きな貢献をもたらすだろうか。
- 脳科学は、政策や補助金の面で、今後他の研究に置き換わるだろうか。
- 高齢化の進行という点から、どのような研究フィールドが拓かれるだろうか。
- 伝記的学習や人生・生活からの学びについての研究は、今後、継続的に発展するだろうか。
- 新しい通信機器を用いた新しい教育機会提供システムはどのように発展するだろうか。

²⁰ Kaletsky, A. *Capitalism 4.0: The Birth of a New Economy*. Bloomsbury Paperbacks, 2011.

²¹ Newman, M. *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators*. Jossey-Bass, 2006.

²² Jarvis, P. "Learning to be a Person: East and West." *Comparative Education* 49.1 (2012): 4-15.

²³ Stehr, N. *Knowledge Societies*. SAGE, 1994.

²⁴ Feser, E. *Philosophy of Mind: A Short Introduction*. Oneworld, 2005.

²⁵ 例えば、Tallis, F. R. *Hidden Minds: A History of the Unconscious*. Arcade Publishing, 2011; Sheldrake, R. *The Science Delusion*. Coronet, 2012.

²⁶ Clark, Mary E. *In Search of Human Nature*. Ed. Mary E. Clark. : pbk Vol. London: Routledge, 2002.

²⁷ Jensen, E. *The Learning Brain*. Brain Store Inc, 1994.

²⁸ Organisation for Economic Co-operation, and Development, and Centre for Educational Research, and Innovation. *Understanding the Brain : The Birth of a Learning Science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007.

²⁹ Gardner, H. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. Ed. Howard Gardner. New York: Basic Books, 1983.

4. ジャービス教授論稿「京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育開発センター及び京都大学附属病院薬剤部を訪問して」

ピーター・ジャービス

2013年3月21日に、筆者は、栄田敏之教授と矢野郁子准教授の御厚意を受けて、京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育開発センター及び京都大学附属病院薬剤部を訪問させていただいた。筆者を招聘してくださった先生方、スタッフの皆さんにこの場を借りて、御礼申し上げる。私の訪問の目的とは、2006年から新しく開始された6年制薬学教育において臨床実習を行う5,6回生の教育と、卒後の専門職教育の発展について検討することであった。以下の議論は、栄田教授、矢野准教授を始めとする教員との議論と、21日に行った病院視察に基づくものである。短期間での視察と議論であったため、本稿は「印象」の範疇を超えるものではないことをご了承いただきたい。しかし、以下の考察には、筆者の生涯学習の領域での研究者・執筆家・実践家として長年培ってきた専門的知識が反映されていると考える。

まず、薬学教育の近年の改革を概観すると、2006年に薬学教育カリキュラムは大きな改編を経て、薬学部は二つの教育コースに分かれた。現在の京都大学薬学部には、6年間の薬学科のコースと4年間の薬科学科のコースの二つがあり、後者のコースの場合は学部卒業後に2年間の修士課程に進学することができる。薬学科のカリキュラムはより実践的であり、薬科学科は理論・研究志向で研究者養成を目指したものである。この時点での重要な違いとは、6年制の薬学科コースは修士課程と連結してないが、4年制の薬科学科コースは2年間の修士課程に進学できるという点である。加えて、薬科学科の卒業者は、その後3年間で博士課程を修了できるが、より実践的で専門職向けコースの薬学科の卒業者は、博士後期課程までに4年を必要とするという違いもある。ここで湧く疑問は、「薬剤師を目指す（薬学科の）学生は、薬剤師として実務を積みながら修士号を取得することがどうしてできないのだろうか」という問いである。薬学科を卒業して修士号を取得した学生が「専門職者向け博士号（Pharm D）」³⁰を目指すことができれば、薬科学科卒業者が博士号（PhD）を取得する場合と同じ年数で、博士号を取得することが可能になる。

このような仕組みづくりが難しい理由として考えられる点は、実務経験から得る実践知（practical knowledge）は学術的ではなく、修士号・博士号という学術的資格には値しないと認識されてしまうことにあるだろう。伝統的に「学術的である」と見なされてきた科目は、「純粋」に知識基盤型である一方で、実践知は「理論的知識を応用したもの」に過ぎず、「学術的ではない」という認識が、ここに反映されていると考えられる。しかし、これはどちらかと言えば、伝統的な考え方である。

また、資格に対するスタンスは、大学や薬剤師の専門職団体によって異なるようだ。例えば、日本病院薬剤師会や日本医療薬学会は、独自の研修認定制度をもち、薬剤師の資格を取得した後にも追加して取得できる資格が用意されている。筆者が京大病院で話を聞いた薬剤師によると、「がん専門薬剤師」には3段階あり、すべての段階を経ると「がん指導薬剤師 (Teacher Pharmacist; 日本医療薬学会の正式英語表記はSenior Oncology Pharmacist)」になるということであった。指導者レベルの資格を得るには、5年間の実務経験、5本の学術論文、5回の学会発表、50症例の分析が必要とされる。注目すべきは、薬剤師免許取得以後のこれらの資格はすべて、実務のなかで (in practice)、実務でなされたこと (on practice) についての研修を必要とする点である。国際的にみて「専門職教育 (professional education)」という領域は、発展し研究も増えつつあるが、日本も同様の発展を経験しつつあるということである。したがって、大学側も、現場での日々の学習から得られる実践知に基づく生涯継続的な資格取得の仕組みを開発する方向に向かうことになるだろう。これは、既に多くの先進国では進展している流れである。リオタールが1970年代に行った古典的名著「ポスト・モダンの条件 (英題 *Postmodern Condition : a report on State of Knowledge*)」³¹で論じているように、後期近代において知識が「妥当な知」として受け入れられるには、その知識がパフォーマティブであること、つまり実践的な知であることが求められる。この変化に伴って、大学の主な役割は、現場で有能な実践者となる専門職者を育てることへと移行した。知が目紛しく変化する現代社会において大学は、実践者が、生涯にわたるすべてのキャリア段階を通してさまざまな研修機会が得られるように、教育を提供しなければならない。これこそが、生涯学習であり、21世紀において大学が担う役割である。日本の薬学系学会で既に取り組みされている実践基盤型の資格制度があるのであれば、大学もまた、これらの組織と連携することで複雑化する資格体系の水準を明確にし、学術的資格授与機能をもつ高等教育機関としてこれらの専門職資格を認定することができるだろう。このような大学と学会等の専門職組織との連携は、指導者認定と薬剤師のキャリア形成という点で、有益かつ実践的であると考えられる。

薬学分野では今後、新しい医薬品の開発と使用、管理に関してさまざまな革新が起きるだろう。そうなれば、薬剤師に限らずあらゆる専門職者が新しい変化に対応しなければならない。彼らが現場で起こっていることについて学習することへのニーズは高まるだろう。つまり、あらゆる実践者に継続的教育・研修 (すなわち、学習機会) が提供される必要がでてくるのである。これは、すべての大学及び学部求められる役割である。薬学部もまた、このような変化に伴って教育体制を変える必要に迫られるだろう。まず理解しなければならないことは、実践自体が変化しているということである。重要な変化は、少なくとも

も二つある。一つは、さまざまな開発や革新が起きること、「現場」が専門職者の継続的学習の場となるという点である。二つ目は、「現場」は、実践についての研究が行われ、研究成果に基づいて実践上の変革がなされる場であるということである。前者は、現場を学習の正当な場として考え直すことに繋がる。そうすることで、薬学研究の最新動向については大学で学習し、専門職者としての専門性は現場での実践を通して構築されるものと考えられるようになる。今や、「現場での学習 (work-based learning)」や「実践基盤型教育 (practice-based education)」は、大学をはじめとする高等教育機関でかなり当たり前のこととなっており、生涯学習の核である。例えば、オーストラリアのチャールズ・スタート大学では実践基盤型教育のセンターを設置している。他の多くの大学でもさまざまな取り組みがなされている。さらにここで指摘すべき点は、現場自体が、学習の場となるということである。これはすなわち、「研究する実践者 (Practitioner-Researcher)」(筆者は同タイトルの著書を1999年にアメリカで出版している) という考え方である。今、世界には正当性を認められた研究の在り方として二つある。それは、伝統的なPhDと、専門職者向け博士号(薬学の場合はPharm D)である。この二つの研究の在り方を通して、新しい治療や医薬品についての研究、実践に関する研究が進められているのである。

しかし、経験豊かな実践者は、教え込み的 (didactic) 方法で学習したいとは思っていないわけではない。今や大学は、経験豊かで成熟した実践者が学ぶ場であり、実践者であり続けようとする人に対して、成人教育の技法でもって学習支援をする場となっている。このような大学教育の在り方はかなり拡大してきたと同時に、高度に洗練されており、世界中の高等教育で幅広く取り組まれている。1970年代以降、イギリス・サリー大学では、1年間の成人教育コースを設置している。このコースは、自分の専門職分野で指導者になりたいという専門職者を対象とし、修了すれば専門職資格が認定される仕組みになっている、このコースで得られる認定は、成人教育学大学院修了認定 (Post-Graduate Certificate in the Education of Adults) であり、フルタイムで一年間、パートタイムで二年間受講できる。イギリスの看護職はこの仕組みを採用し、指導看護師はこのような資格を有していなければならないと定められている。すぐに他の大学も同様の指導者向け研修コースを提供し始め、看護職のみならずさまざまな専門職組織が同様の資格制度を求めるようになった。今では、大学側も専門職の指導者を対象にして、専門職教育修士課程 (例えば、看護学教育修士 (Master of Education in Nursing)) や専門職者向けの専門職教育博士号 (例えば、看護学教育博士 (Ed.D. in Nursing))、さらには看護学のPhDまでも授与するようになってきている。現場での成人の指導・教育は刺激的な仕事ではあるが、同時に、かなり骨の折れる専門的力量が求められる仕事でもある。特に、指導者自身が実践者でもある場合、

実践者としての専門的知識を更新しながら、成人教育の理論と実践についても知識と技術を高めなければならない。これは、薬剤師養成においても当てはまるであろう。ここで成人教育に関する専門性をもつ学部が、他の専門職学部からの養成で連携・協働すれば、卒前から現職までの学習者を教えられる成人教育者となる専門職者向けコースを共同開発することもできるだろう。イギリスなどでは、まだ取り組みが始まったばかりではあるが、すべての大学教員に成人教育の研修プログラムの受講が要請されつつある。

京大病院を訪問した際に、指導・学習の一端を目の当たりにすることができた。筆者は、薬学部生を教えている指導者が、教育・学習プロセスについてもう少し基本的理解があれば、指導者をもっと助かるだろうという印象を受けた。もちろん、一つの観察に基づく感想であり、十分な状況分析を行えてはいないため、間違っている可能性も否定はできない。また、指導にあたる薬剤師は、病院で実習生を受け入れる間だけでも成人教育の基本原則を学習する機会を欲しているのではないかと感じた。例えば、現場にいる指導薬剤師を対象に、4-8週間の短期コースを実施し、現場で成人を教える指導者として研修したことを示す認定証を発行することは可能ではないだろうか。イギリスでは、現場で実務をしながら、実際に実習生を教える指導者が（他の指導を観察するなどの）フィールドワークを行うコースが提供されている。同様の発展は日本の薬剤師の文脈でも検討されうるのではないだろうか。

とはいえ、上記の議論は大きな変革となるため、第一歩として、このような変化を導入したいと考える教職員同士で、今後どうするかを話し合うセミナーなどの開催を推奨する。例えば、筆者の京都滞在中（3月23日）に開催された専門職教育者を対象とした異業種交流（Inter-Professional Education）のワークショップは、十分な場になりうる³²。同様の取り組みは、他の先進国で既に着手されていることである。例えば、日本の薬学部の場合、研究プロジェクトとして、1) 専門職教育の世界的動向、2) 専門職者を対象とした実践基盤型教育の実際、3) 専門職における成人教育の発展（看護など）についての調査・研究に着手してみてもどうだろうか。これらの研究結果は、大学における薬学教育／研修の発展に寄与することができるだろう。日本の薬学教育の役割は、他の専門職のやり方を模倣することでは全くなく、これらの動向から学ぼうとすることである。そうすれば、薬学部の学生にとって最もよい教育と研修を提供できるようになるだろう。

最後に、このテーマについてさらに考えたい人のために、五つの文献と雑誌を提示しておく。

- 「知の変化」、ジャン=フランソワ・リオタール著『ポスト・モダンの条件：知・社会・言語ゲーム』、小林康夫訳、書肆風の薔薇、1986年
- ‘Developments in Lifelong Education’, Jarvis, Peter. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Ed. edited by Peter Jarvis. : hbk Vol. London: Routledge, 2009.
- ‘Practice-based Education’, Higgs, J., R. Barnett, and S. Billett. *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Sense Publishers, 2012.
- ‘Research into Practice,’ Jarvis, Peter, 1937-. *The Practitioner-Researcher : Developing Theory from Practice*. Ed. Peter Jarvis. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1999.
- ‘Developments in the Education of Adults,’ Jarvis, Peter. *Adult Education and Lifelong Learning : Theory and Practice*. Ed. Peter Jarvis. : pbk Vol. London ; New York: Routledge, 2010.
- *International Journal of Lifelong Education*. Routledge

最後に、薬学部での一日について非常に短い振り返りの文章を書かせてくれたことに感謝申し上げる。日本薬学教育の発展に、この省察的思考の文章がお役に立てば幸いである。

ピーター・ジャービス

サリー大学 生涯継続教育学部 名誉教授

(Emeritus Professor of Continuing Education, University Surrey, UK)

2013 年 3 月 22 日

³⁰ 専門職者向け博士号 (professional doctorate) とは、伝統的な研究者向け博士号である PhD (Doctor of Philosophy) とは異なり、専門職者としての実践経験に根ざし、実践に関するテーマについて研究を行うものである。イギリスやアメリカを中心とした欧米では、様々な分野で専門職者としての実務をこなしながら、パートタイムで博士号取得に取り組むことができる仕組みが発達している。専門職者向け博士号には、例えば、Doctor of Pharmacy (薬剤師向け)、Doctor of Education (教育者向け)、Doctor of Social Work (ソーシャルワーカー向け)、Doctor of Engineering (エンジニア向け) などがある。

³¹ ジャン=フランソワ・リオタール著『ポスト・モダンの条件：知・社会・言語ゲーム』、小林康夫訳、書肆風の薔薇、1986 年

³² 本誌、pp.138-139 参照

P・ジャービス教授の薬学研究科への訪問を受けて

角山香織

Responding Comments on Prof. Peter Jarvis' visit to the Faculty of Pharmacy

KADOYAMA, Kaori

2006 年度より学校教育法が改正され、薬剤師養成のための薬学教育は学部での修業年限が 4 年から 6 年に延長された (6 年制課程)。これは、医療技術の高度化、医薬分業の進展等に伴い質の高い薬剤師が求められていることから、臨床に関わる実践的な能力を培うために大学の教育カリキュラムが見直されたものである。これにより、京都大学薬学部は 2006 年度より創薬科学研究者、技術者養成を目指す 4 年制の薬科学科と、高度な医療を支える薬剤師、医療薬学研究者、技術者の養成を目指す 6 年制の薬学科の 2 学科となった。学校教育法の改正に伴い薬剤師法も改正され、薬剤師国家試験受験資格は原則 6 年制課程の卒業者に限定された。参考までに一般的な薬学

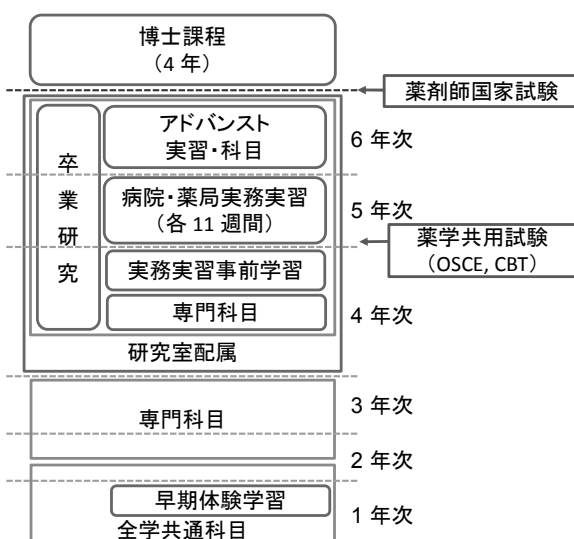


図 1 6 年制薬学教育カリキュラムの概略図

(OSCE: Objective Structured Clinical Examination, CBT: Computer-Based Testing)

6 年制課程の教育カリキュラムの概略を図 1 に示す。このような背景のもと、2010 年 4 月より、統合薬学教育開発センターは、京都大学大学院薬学研究科の附属施設として、高度化しつづける創薬や医療に即応できる先端的な薬学教育・研究体制を形成するための“創”と“療”の統合的薬学拠点として新設された。当センターの活動内容は、大きくは、1) 「横断的統合型教育による創薬・育薬力育成プログラム」の開発、2) 6 年制教育プログラムの構築と実施、3) 薬学共用試験 OSCE (Objective Structured Clinical Examination)

の準備と実施、があり、筆者は主に2)、3)に関与している。今回、ジャービス先生との6年制課程の薬学教育に関する意見交換を通し、今後、当センターにおいて取り組みたいことを筆者なりに考えたので紹介したい。なお、以下の記述は筆者の個人的な見解であることをご了承ください。

ジャービス先生との意見交換を通し、今後、6年制教育プログラムの構築等について検討するにあたり、当たり前ではあるが、学習者は誰かということを常に意識し、教育を提供する相手のニーズにより提供する内容も方法も変える必要があることを再認識した。そして、教育を提供する相手は学生だけでなく、様々な職場で実務に携わる薬剤師（ここには大学教員も含まれる）もその対象となることを改めて考えさせられた。そこで、ジャービス先生からの助言を踏まえて、学生と薬剤師それぞれに対する筆者なりに考えた今後試みるべき取り組みについて述べたい。

はじめに、学生を対象とした取り組みについてだが、まず、6年制教育プログラムのうち、4年次に実施されている実務実習事前学習のプログラムに医療現場での実践を意識した内容を組み入れて編成し直す必要性を感じた。単に取り上げる症例等を現場に即したものにするとしたことだけではなく、現場で起こりうる問題の解決に向けてどのように考えて対処していくかという生涯にわたって必要な態度を身に着けることを意識して、既に実施している小グループ学習などを効果的に実施できるように学習計画を組み立てる必要がある。次に、5年次に実施される実務実習を経験した学生を対象に、実践で学んだことの振り返りを促す機会を新たに設けたいと考えた。例えば、他職種あるいは患者との関わりや近年の医療現場が抱える問題について、同じように臨床実習を経験した他学部の学生と議論する場を設け、それぞれの専門の立場から意見を出し合うことで、実践から得られた感覚と知識を定着させ、さらに将来の自分にとって今後何を学ぶ必要があるのかという気づきを得られる機会になるのではないかと考える。

次に、薬剤師を対象とした取り組みについて述べたい。現在、6年制実務実習の受け入れ施設条件の1つとして「認定実務実習指導薬剤師」が勤務していることがあげられている。認定実務実習指導薬剤師になるには、所定の養成研修を受ける必要があり、その認定は日本薬剤師研修センターにより実施されている。（この事業は、平成17年度から平成21年度までは厚生労働省補助事業として実施され、平成22年度からは日本薬剤師研修センターの独自事業として実施されている。）養成研修は、学生の指導・評価方法や参加型実務実習の実施方法等についての講習会とワークショップからなり、これらの研修を受講した薬剤師が認定実務実習指導薬剤師として学生の指導にあたっている。しかしながら、これらの研修は認定時に一度受講すればよく、学生の指導に当たる薬剤師が継続して教育について学

ぶ環境はまだ十分に整っているとはいえない。したがってジャービス先生のご指摘にあるように、大学が指導薬剤師に対し定期的に教育について学習する機会を提供することで、より充実した実務実習の実施に貢献できるのではないかと考えた。さらに、医療現場で指導的立場にある薬剤師にとって、学生だけでなく薬剤師として働く同僚や後輩も教育の対象となる。筆者自身も過去に病院薬剤師として学生や新人薬剤師等の指導に携わる中で、教育・学習プロセスについて自分自身の理解を深めることでさらに効果的な指導が出来るのではないかと感じるが多々あった。その後、大学に籍を置くようになり、大学からも薬剤師に指導者としてのさらなる学習の機会を提供できないものかと考えていた。ジャービス先生の助言から、このような考えは決して的外れなものではないと改めて認識することができた。現在のところ、体系的に教育の理論や実践について学ぶことができ、さらにそれが自身の指導者としての資格につながる仕組みは少なくとも大学にはない。指導者としての資格を付与できる仕組みを構築することは簡単なことではないが、大学の 1 つの役割として考えていく必要性を認識することが出来た。このような取り組みを行うにあたっては、教育の機会を提供しようとする薬学系大学教員も自身の教育スキルを高めていく必要があるが、例えばジャービス先生の助言にあるように、成人教育を専門とする学部教員の方々と連携し教育・学習プロセスに関する研修等を実施することにより、薬学系大学教員の知識とスキルの向上が可能になるものと考ええる。実際のところ、2012 年度から医学部と薬学部が合同で実施している「医療安全学」という講義のうち、筆者らが担当している演習に対して教育学部の先生や大学院生に演習の様子を見学していただき教育方法について助言をいただいている。これにより 2013 年度の演習はより効果的に実施することができた。このような活動を継続することで、薬学系大学教員の教育スキルを高められることを実感している。また、他大学においては、地域の病院・薬局薬剤師と大学教員とが合同で疾患や医療現場の近況について勉強会を開催しているところもあり、そのような大学の取組みも指導者育成プログラムを構築し提供するうえで参考になるものと考ええる。

最後に、成人教育の第一人者であるジャービス先生からの様々な助言は、当センターにおける 6 年制教育プログラムの発展にとって非常に有益なものでした。この場をおかりしてジャービス先生に厚く御礼申し上げます。また、成人教育に関する知識に乏しい筆者らに対し、ジャービス先生の言わんとするところをわかりやすく解説して下さいた柴原真知子先生をはじめ、筆者らにジャービス先生をご紹介くださった渡邊洋子先生に心より感謝申し上げます。

【書評】

相庭和彦・渡邊洋子編著
『日中韓の生涯学習 ― 伝統文化の効用と歴史認識の共有』
(明石書店、2013、P294)

中島 純

AIBA Kazuhiko & WATANABE Yoko, Lifelong Learning
in Japan, China, and Korea, 2013

NAKAJIMA, Jun

本書は、日本・韓国・中国で現在展開されている伝統文化の伝承について、その特徴を生涯学習の視点から考察するとともに、各国でなされている伝統文化伝承の形態と内容を比較検討することを目的になされた共同研究の成果である。2006年から2011年にかけて、著者らは日本学術振興会の科学研究費助成を受け研究に取り組んできた。前半期はおもに日本国内の京都・新潟・沖縄を対象に、「伝承・習い事」文化の学習様式と現代的課題についてアンケート調査やフィールドワークなどを行い、後半期は、韓国のソウル・公州、中国の北京・珠海をめぐりフィールドワークと聞き取り調査を行っている。その間に日本社会教育学会でのラウンドテーブルで日中韓対話セッションが実施され、また、北京師範大学珠海分校で日中韓の国際シンポジウムが開催されるなど、まさにグローバルな交流をともなったかたちで研究の深化がなされている。

ローカルな伝統文化を次代に伝え、継承していく努力において、生涯学習はどのような役割、機能を果たすのか。また、日本と多くの共通する文化的特性を有する中国、韓国においてはいかなる現状にあり、どのような課題に向き合っているのか ― 日中韓の共同研究者は、おのおの独自の視点と角度から考察をこころみている。

はじめに

第1部 グローバル社会と伝統文化・生涯学習

- 第1章 グローバル化社会における伝統文化学習の生涯学習的意義
- 第2章 グローバル・ローカルな学びとしての伝承・伝統文化
- 第3章 文化伝承と生涯学習に関する基本的な概念と実例
- 第4章 韓国における伝統文化の伝承と国家施策

第2部 文化・伝統活動の諸相

- 第5章 日本における文化伝承と生涯学習
 - 第6章 韓国の地域住民の生活から生み出された文化芸術教育
 - 第7章 中国の地域文化における「文化態度」面の強化に関する研究
 - 第8章 日本と韓国の「山神祭」比較
 - 第9章 北海道における「地域伝統文化」研究の課題と展望
 - 第10章 沖縄における地域伝承文化への取り組みと子ども・青少年のアイデンティティ形成
 - 第11章 南風原町喜屋武における伝統行事と子ども・青年
- おわりに

第1章（相庭和彦）では、グローバル社会の生涯学習において伝統文化を学ぶことの意義について歴史社会の動向を押さえながら論じている。現在のグローバル社会は、人間相互の交流を広げ個人のアイデンティティ形成に大きな影響をあたえる。他方で伝統においては市場経済が結び付くため商品価値が問われ、継承のされ方に市場の評価が入ることになる。戦後教育改革政策の伝統文化への着目は、バブル景気が日本全土を覆った中曽根内閣時代の教育改革方針で掲げられた愛国心育成であった。地方行政においては、高度成長期以降衰退していった地域経済を立て直すのに特産品の生産販売が地域活性化の人材養成という課題と結びつき、地域生涯学習事業において重みを帯びようになる。1990年代以降の不況とともに少子高齢化、過疎化で活力を失った地域社会の再生に向けた住民の参加と活力をうながす装置として伝統文化に目が向けられるようになった。1990年代から本格化する東アジア諸国の経済成長とともに、中国、韓国といった国々でも自国文化への自覚がうながされてきた。これら国々の経済的なつながりは深くなっているが、国民間の感情的対立は問題を有している。そのため他国の文化や伝統の相互理解を図り、歴史認識をはじめとする対立を乗り越えていかねばならない。そこで課題となるのは、他者が育った伝統文化を自己＝自国理解の方法に転化することである。その発展において、各国の伝統文化をもったアイデンティティと「東アジア」を構成する市民としてのアイデンティティの形成が共有すべきビジョンとなる。伝統文化の学習過程に東アジアの視点を組み入れることはそのためにも必要である。ただし、そこでは日本人のアジアに対する差別意識が課題であり、侵略戦争批判の視点を共有しなければならないことを著者は強調する。

第2章（渡邊洋子）では、グローバリゼーションの現代的動向をユネスコの「無形文化遺産」をめぐる経緯と国内の「重要無形民俗文化財」の動向とともに後づけ、その一領域である「祭り」に注目し、日本というローカルな文脈で、「祭り」にかかわる人々がどのように出会いや学びを経験し人間形成をなしているのかを考察している。著者は、生涯学習的分析の視点として祭りのインフォーマルな学びをとおしての自己形成と相互交流にフォーカスし、その諸相について分類と考察を試みる。

第一の側面は、『『共有知』や地域の担い手としての学び』である。一つは、祭のインフ

オーマルな学びのなかで生まれる異世代コミュニケーションの場としての機能である。もう一つは、「地域の再発見・再定義」である。祭りに参加することで、日頃ほとんど自覚化することのない居住地、通勤・通学地、出身地等である自らの「地域」を参加者自身が再発見し、自分にとって「地域」とは何かを問い直し見つめなおす契機となることから、「参加者のローカルアイデンティティや再構築にもつながるような潜在的可能性を含むもの」であるという。三つめが、「外部者の参加の受容とそれを通して『地域』の多面的理解が進むという点」を挙げる。第二の側面が、「祭りを担う一員としての学び」であり、四点を挙げる。一つは、「最終目的を見据えた持ち場や役割の割り振り、およびそれに応じた多様な学び」である。二つめは、「責任・役割遂行をととしての多面的な能力や技能（コミュニケーション力、人間関係調整力、企画構想力、総合的判断力、実務遂行能力など）の育成」。三つめは、「前向きでオープンな人間関係の生成」である。四つめは、「関わらざるを得ない」人たちとの関係性の構築であり、そこで培われる「柔軟性・包容力。忍耐力・交渉・調整能力」が挙げられる。第三の側面は、「参加する個人としての学び」である。これは一つには、「非日常経験」による日常の振り返り」である。二つめに、「心身のエンパワーメント」。三つめに、「自己表出、自己表現」を挙げている。

これらは、民族的に解明されてきた精神性、共同性を核としながら、現代社会の文脈で評価されるヒューマンスキルとして示したものである。そのうえで著者は、「インフォーマルな学びは、祭りが祭りであるべきことを追求するという真摯で『無意図的』な営みのなかでこそ、生き生きとして開花するものと考えられる」と述べ、祭りを学びの手段とみなすことの不毛さを指摘する。祭りをして学びの目的とみなすことは、すなわち、祭りの自己否定につながる。祭りにおける共同体と個人の不可分性にこそ、祭りが祭りたる価値があることを著者は確かに見抜いている。

第3章（張 妙弟・張 帆）では、中国の伝統文化をめぐる現状について事例を挙げ紹介しながら、その継承活動における課題を基本的な視座として提示しており興味深い。600年の歴史を有する昆劇は、「百戲の祖」と呼ばれ、中国戯曲界に300年以上君臨し、100種類以上の地方劇を生み出し発展させてきた。しかしながら、その間の革命、政変によりいくたびか低迷、衰退の危機に直面するが、時代の変化に適応しつつも古趣を損なうことなく改革をはかり、国民からの支持と人気を保持し今日に至っている。伝統文化の継承においては重要なのは、環境に応じた生命力と持続発展能力の向上を積極的に図る「動態保護」であり、もうひとつが、伝統文化それ自体の遺伝子系統の破壊を防ぐ「静態保護」であると論じている。特にある文化現象が、環境への適応をもちや高めることができないと判断された場合には、唯一の保護手段として「静態保護」を講じることがポイントになると述べている。著者の見解に従えば、日本を代表するハイカルチャーである歌舞伎は、「動態保護」により次代への発展的継承が見通せるが、能や狂言などは、国民の思考様式の変化とともに、「静態保護」のアクションが必要になってこよう。伝統文化継承における保護の役割について著者が示したこの見解は、市場経済の原理で伝統文化の存否が決せられる容赦

なきグローバリゼーション的状况に、わたしたち現代人がどのように向き合うかを考える上で示唆に富む。

第4章(金 賢貞)では、韓国の保護法に基づく伝授教育制度について、その成立の経緯と背景、歴史的変遷の社会的意味、現状と課題について論じている。著者は1962年に成立した文化財保護法について、植民地支配から独立した近代国家として再出発する際、民族文化を継承するためにも、差別や貧しさに苦しむ伝承文化の担い手の生活を国が保障し、彼らを「保有者」と位置づけ、「民族文化継承者」の役割を担わせる保護制度を整備した。そして社会への継承の具体的な方法として確立したのが1982年の伝授教育制度であったと述べる。しかし、この伝授教育制度においては、保護対象となった特定の伝統文化が文化資本となり、新しい価値や地位を付与された人物、団体組織は権力集団に発展することで既得権益をめぐる問題が起こる。また、重要無形文化財の履修証取得の入門者に限定される「伝授教育」とは別に、学生、住民といった一般市民に向けて自発的な地域社会教育事業として展開する「伝承活動」との格差といった問題も生じている。こうしたことから、文化権力者となった保有者集団と文化資本化した重要無形文化財の自律化、そして権威的保護制度の枠外にある伝承活動の積極的な振興を図ることが、韓国の無形文化財保護行政に求められていると結論づける。文化行政の法律と保護制度、国民的取り組みの内実についてアクチュアルかつリアルに言及した興味ぶかい論考となっている。

第5章(渡邊洋子)では、1970年代末から四半世紀に渡り、沖縄県南風原町において同町中央公民館、南風原文化センター主催で取り組まれてきた民俗芸能の交流と復活に向けた活動について、その推進者となった社会教育関係者らの証言をまじえ紹介し、地域伝統文化継承の「場」と、その参加主体となる住民の人間形成のありようについて考察している。南風原の民俗芸能交流会がきっかけになり、同町では地域に伝わる組踊り、狂言、舞踊、獅子舞などが復活し、町民の郷土に対する誇りと愛情をつちかう成果をもたらした。著者はこれらの記録における当事者、関係者の発言を丁寧に拾い上げながら、文化伝承活動とは、地域の社会教育が十分に機能することで世代間の文化的価値が継承され、地域の文化的拠点および異世代間のインフォーマルな文化的な交流の場が創造される、と論じる。そこで注目されるのは、南風原公民館で民俗芸能交流会を立ち上げた大城和喜氏の卓越したアプローチである。年に一回開催される芸能交流会プログラムでは、地元の発表会として自己完結させずに他の町や村の芸能を招いている。これは、「南風原の文化は南風原の人の手でさらに他の地域の民俗芸能を守っている人とも手を取り合って」という大城氏の考えによるものであった。民俗芸能は文化的に評価されない場合、「自己卑下に陥るか、さもないければお国自慢のあまりよその芸能を見下げる」始末に終えない状態になるからである。交流会では、台湾、タイ、インドネシア、フィリピンといった国外からも演者を招待し演奏を行っている。帰属する共同体の価値を見つめ直し、意識を高めるための外部からの刺激、他者の視点を組み込もうとする社会教育的な“仕掛け”といつてよい。

第6章(趙 誠姫)は、韓国忠南地域にあって、大学教授、研究機関研究、そして学校

教師が中心となり、地域の課題解決に向けた協働をなすべく設立された社団法人忠南教育研究所による住民主体の文化芸術学習事業を紹介する。忠南教育研究所のはたらきかけにより、持続可能な農村地域共同体の再構築に向け、村落の廃校校舎を活用し、世代を超えた住民参加による農村文化学習事業が展開される。その活動のなかから、農村の暮らしに永年息づいてきた伝統文化に価値を認め、学び、若い世代に継承する学習サークルが立ち上がっていく。そこには、学・社・民の融合、異世代交流、持続可能なコミュニティの創出、といった日本においても共通する生涯学習課題を看取できる。地域住民の生活に密着し、学習要求とニーズにこたえながら、地域の教育力を引き上げていく忠南教育研究所の取り組みはグローバル社会におけるローカルな生涯学習のひとつのモデルをあざやかに提示している。

第 7 章(張 妙弟)は、文明の都・北京において地域文化創造の淵源となった永定河文化を事例に、その基本的性質をなす「地域性」「郷土性」「遺産性」という視点から継承の意義と現代的課題について論じている。そこで著者は、伝統文化の保護と開発という矛盾を止揚するには、現代的生活様式を生きる人々の要求に応えられる「ウィン・ウィンの道」を探ることがポイントとなり、そのためには「文化的態度」概念の成熟を図るべく理論的検討を加えることが重要であると指摘する。著者のこの議論は、日本においても地域の活性化に結びつく生涯学習資源として地方の伝統文化をとらえる上で一考に値しよう。

第 8 章(朴 炫国)は、日本と韓国の山神信仰を比較し、両地域の文化と生活様式の異同について考察する。祭儀において韓国では儒教的風俗と采俗の様式が渾然一体化し、日本では祝詞による祈願を行うところに相違が認められるが、ともに祭日は正月と 10 月に集中し、村びとの祭事に参画する習俗や禁忌も共通するところが多い。また、信仰対象である神体も、形象をともしない抽象的観念であり、村の安寧、豊穰豊漁をもたらす「女神」「生産神」であることを明らかにしている。著者によれば、日韓の山神信仰は集団農耕とかわかりを有し、また、シベリアのブリヤート族といった北方系民族にもみられる生活習俗であるという。これらの共通性が地域間の交流伝播の影響によるのか民族文化の類似によるものなのか今後の検討にゆだねられようが、近代的国家に枠付けされた思考の限界を再認識させるような刺激的な試みをなしている。

第 9 章(宮前耕史)は、北海道根室市瑠瑠瑠(ゴヨウマイ)地区に伝わる瑠瑠瑠獅子神楽が、郷土芸能としての成立していく過程を検証し、戦後における地域共同体社会とのかかわりについて考察する。近代以降の国内植民地・北海道では「郷土芸能」が、歴史時間をともなわずにわかに生成することがある。瑠瑠瑠獅子神楽は、郷土芸能が、由緒をなす信仰、祭礼、行事に根を置かず、特定の地区名称を冠する担い手集団(保存会、子供会等)のはたらきかけにより住民に受容されてく。さらに、「無形文化財指定」という行政の“お墨付き”を得ることで地域全体のものとして共有化されていく。著者は、内地より移植された郷土芸能が、共同体住民の精神的紐帯をつくりだす装置として機能することを明らかにしている。なるほど、伝統文化に対する希求は、地域生活者の故郷喪失の危機を背後に

生じるものなのかもしれない。

第10章（芳澤拓也）は、沖縄の学校、そして地域社会における地域伝承文化への取り組みを比較検討し、子ども・若者のアイデンティティ形成にそれぞれがどのようににはたらきかけ、影響するのかを明らかにしている。学校において伝授される「今風エイサー」は、原形が有する強度を希釈しつつ教育課程に落としこみ、多様な全体性を分節、画一化することで加工されていく。学校でのエイサー指導によるアイデンティティの形成様式は上級生と下級生、講師となる自治会長や青年といった他者との「出会い」を特徴とする。他方、郷土社会で伝承されるエイサーは、「くぎりの弱い時間」のなかでリーダーと若者がひとつになり、生の充実とともに達成と成長を獲得する経験をあたえるものとなる。アイデンティティ形成においては、「私」を脱ぎ棄て「全体の和」へ自己投入し、共同体と一体化するところにその特徴が認められる。著者はそこで、南風原町喜屋武の「綱引き」に加わる「中卒無業」の若者を例に、学校社会で「やんちゃな子」と疎外される存在が、地域において字、ムラの員として承認とともに受け入れられ、地域共同体とその精神が再構築され、持続に向けた継承がなされる現象に目をこらし、学校と地域の地域文化伝承に、意図せざる相補関係があることを明らかにしている。

第11章（大城和喜）は、沖縄県南風原町喜屋武に伝わる綱引きを事例に、伝統芸能における郷土の子ども・若者の参画がもたらす意味を当事者の目線から考察する。著者によれば、没个性的で集団性が強いとされる喜屋武人（チャンヌチュー）の性格は、綱引きに表れる団結（ムスマイ）が作り出すものである。高校生、青年会の人数が減少の一途をたどりながらも、喜屋武人としての連帯意識と誇りを後続世代に受け継いでいくものは、伝統行事の力である。同地の慣習では、子どもが授かると長老が、男児であれば「成長したら綱引きで活躍しろよ」、女児であれば「上手な踊り手になれよ」と地元の言葉でこほぐという。若者は、結婚披露宴などで伝統棒術や舞踊を披露し、酒席でもふと綱引きの話に花が咲くことがある。芸能を演じることで若者たちは、ムラの歴史、文化、言葉を学び、折にふれ、劇の台詞にこめられた意味を味わい、自分もこのように生きたいと思うようになる。著者はムラに息づく慣習を例に、「伝統行事を中心に人生を考える精神」は今なお健在であることを伝え、共同体の人間形成作用の大きさを認めることで、生涯学習としての意味を論じている。

日中韓の多彩な顔ぶれからなる著者は、専門分野も異なり、研究視点も方法もさまざまである。だが、各人の通底する問題認識に、巨大商業資本の地球規模での浸透が、地域に暮らす人々の伝統的生活様式と精神性を変容させ、ローカルな文化価値を有する共同体の持続に困難をもたらすことへの危機感が認められる。グローバル化に対する違和感を共通して持つがゆえに、「東アジア」というローカルな括りが意味を帯び、個性的ともいえる共同研究者たちの多様なアプローチを見事なまでに束ねることができたと考えられる。

その点、共同研究の発起人であり、まとめ役となった編著者の着眼はすばらしく、研究

活動を進めていく上で駆使されたネットワーク力、コーディネート力には、敬意をおぼえる。中国、韓国、そして日本国内を文字通り東奔西走し、フィールドワークとセッションを重ねることでのしえた労作である。

魯迅・中国研究者として名高い竹内好は、1960 年代に「方法としてアジア」という問題を提起した。

(圧倒的な普遍力を有する)「西欧的なすぐれた文化的な価値を、より大規模に実現するために西洋をもう一度東洋によって包みかえす、逆に西洋自身をこちらから変革する、文化的な巻き返し、あるいは価値の上での巻き返しで、東洋の力が西洋の生み出した普遍的な価値をより高めるために西洋を変革する……これは政治上の問題であると同時に文化上の問題である。日本人もそういう構想をもたなければならない」(竹内好『アジアと日本』ちくま学芸文庫、所収、1993 年)

伝承文化における欧米型の成人教育・学習とは対照をなす、日中韓に共通する継承のありかたに東アジア的な共通原理は見いだせるのか、また、そこにはどのような要素が認められるのか、またいかなる課題が存在するのか——本書の到達を踏まえた次なるステージは、竹内の「方法としてのアジア」にこたえるものとなろう。それは日本の社会教育・生涯学習研究がオーソライズしてきた西欧市民社会および市民像モデルを揺さぶるインパクトをもたらすものとなる。各国の共同研究者が一堂に会しての交流の場において生じた「東アジアの共感」を潤滑油に、さらなる研究の交流がはかられ、東アジア独自なものを類型化して提示する、そんなコラボレーションの進展を期待しつつ、本書の刊行を心から喜びたい。

(明石書店 2013 年 11 月 30 日発行 A5 判 294 頁)

【実践報告】

関西 IPE 研究会 活動報告
－「専門職教育者交流型 IPE」の可能性と課題

柴原真知子

A Report of Kansai Inter-Professional Education Network
－ Implications for future development & challenges of Inter-professional Communication for
Professional Education Practitioners

SHIBAHARA, Machiko

はじめに

本稿は、教育機関や職場で指導・教育を担当する専門職教育者の異業種交流 IPE (Inter-Professional Education)を行う「関西 IPE 研究会」の発足経緯及び実践的取り組みの一端を報告することを目的とする。同研究会は、平成 23～25 年度科学研究費補助金「専門職教育と専門職性に関する異業種間比較研究—成人教育学の観点から」(挑戦的萌芽研究、代表:渡邊洋子)の一環として 2013 年に発足し、さまざまな領域の現場で指導・育成にあたる専門職教育者が月一回程度の交流の場となっている。

ここでの IPE とは、いくつかの種類に分類される IPE 活動のうちの「専門職教育者交流型 IPE」と呼ばれるものである¹⁾。医療系 IPE に代表されるように職場を同じくする多業種の効果的な連携・協働を目指すもの (IPW 直結型 IPE) や、ビジネスに関する情報交換や人脈づくりをねらいとした (ビジネス交流型 IPE) などとは異なり、「専門職教育者交流型 IPE」は、大学等の教育機関や職場で学生教育や新人への指導にあたる専門職教育者が領域を越えて、交流し課題を共に探究することを意味する。現状では、専門職教育者が他の領域の専門職教育者と交流する機会はない。ここには、専門職者養成の実際や課題については、同一領域の知識や経験、技術をもった専門職者にしか理解しえない、という縦割りの発想があると考えられる。

しかし、この縦割りの発想ゆえに、専門職教育者は実践的課題を自分自身で抱え込まなければならない状況へと追いやられることも少なくない。現場で、教育よりも専門職者としての日々の業務が優先され、教育者としての課題は脇に置かざるを得ず、結果的に教育者としての専門的な力量形成へのニーズは満たされないことも考えられる。専門職教育者交流型 IPE を行う関西 IPE 研究会はこのような問題意識から、「専門職者^{プロフェッショナル}を育てる」ことを共通項に、異なる領域の専門職教育者をネットワーク化することで、直面している課題を多面的に理解し、乗り越え

るための新しい視点をを得ることを目指している。

生涯教育学専攻者として 2007 年からこの取り組みには携わり、ワークショップの企画・運営を専門職教育実践者の方々と行ってきた筆者の経験から、以下では、関西 IPE 研究会が発足した経緯と、「専門職教育者交流型 IPE」の一つの事例として 2013 年 3 月に開催した IPE ワークショップ「職業人の成長と経験をシェアする」（主催：京都大学 IPE 研究会、2013 年 3 月 23 日実施）の概要を示す。その上で、同ワークショップにゲストとして参加した英国成人教育・生涯教育学研究者 P・ジャービス氏（サリー大学名誉教授）の提起を手がかりに、このような「専門職教育者交流型 IPE」にはどのような可能性と課題があるかを簡潔に整理したい。

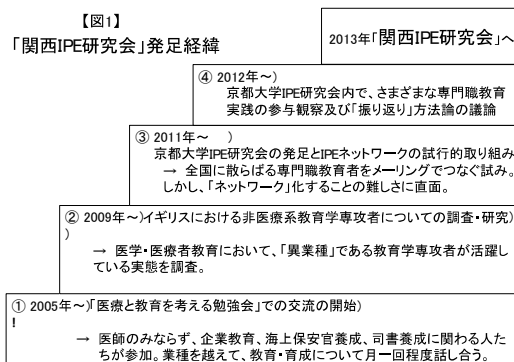
1. 関西 IPE 研究会の趣旨と経緯

関西 IPE 研究会は、「職業人の成長と経験をシェアする」の開催をきっかけとして発足した会であり、京都・大阪を中心とする関西地区での専門職教育者の異業種横断型交流を目的とするものである。参加者の領域は、医学・看護などの医療系、企業、芸術など多様であり、職業・専門職の領域は限定していない。日常業務では協働することのないこれらの専門職教育者が領域の壁を超えて交流することで、直面している現場での課題を多面的に捉え、解決に向けた新しい視点を獲得することをねらいとしている。

関西 IPE 研究会は 2013 年に発足したが、代表・渡邊洋子氏を中心とした異業種交流の活動は、2005 年から行われてきた。ここでは、どのようなプロセスを経て関西 IPE 研究会が発足に至ったかの経緯を概観し、専門職教育者の異業種交流を目指してきた我々が直面した課題を整理したい。

関西 IPE 研究会に繋がる異業種交流の活動は、2005 年に京都大学医学部医学教育推進センターの当時のセンター長・平出敦氏と渡邊氏が共宰して実施した「医療と教育を考える勉強会」に始まる。同会では、医師を中心とする医療者と教育学研究科の教員・院生とが、情報・意見交換をすることを目的に毎月一回程度、勉強会を開催し、2010 年まで継続した。興味深いことに、勉強会には、医療者以

外にも、企業内教育や海上保安官育成、図書館司書育成などに関わる実践者が参加しており、医師養成についての議論を手がかりとして、さまざまな専門分野の実践者が指導・育成への示唆を得ており、医学領域に限らず「専門職の育成」は多くの実践者にとっての課題であること



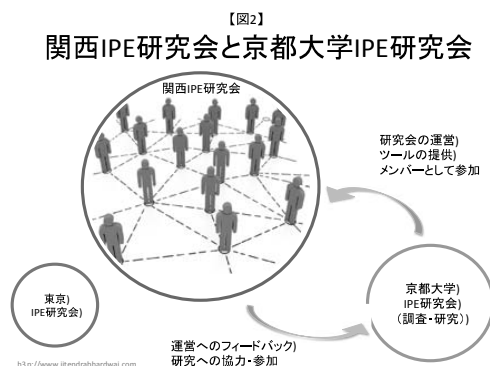
が、実感として理解された。

その後、平成 19~21 年科学研究費補助金(萌芽研究)「医療教育従事者の専門職研修に関する成人教育実践研究-教育学専攻者を中心に」(代表・渡邊洋子)において、非医療系教育学専攻者の調査研究が行われた。イギリスでは、1990 年代以降、医学・医療者教育に教育学専攻者や教育実践経験者を積極的に登用する動きがあり、専門職教育に領域横断的に行う動きがあることが認められた。この研究成果から、「教育学研究者は、異なる価値や論理をもつ専門職者養成の文脈でどのように貢献できるのか」、「専門職教育において育成される専門職性とは何か」、^{プロフェッショナリズム}「専門職性には領域横断的共通項は認められるか」などの課題が抽出された²。

このような問題意識に基づいて、2011 年に京都大学大学院教育学研究科で生涯教育学を専攻する教員及び院生を中心に「京都大学 IPE 研究会」が発足した。同研究会は、専門職教育者を繋げるネットワーク構築を目指し、同年 3 月に、P・ジャービス著『生涯学習支援の理論と実践：「教えること」の現在』(渡邊洋子・吉田正純監訳、明石書店)の出版を記念ジャービス氏が来日した³際、ワークショップ「専門職教育で『教えること』：ピーター・ジャービス氏を囲んだオープントーク」(2011 年 3 月 6 日)が開催された。同ワークショップには、日本のさまざまな地域から看護や企業内教育をはじめとして幅広い領域からの参加を得、領域横断的交流へのニーズがあることはさらに明確化となった。

その後、京都大学 IPE 研究会は、日本のさまざまな地域で活躍する専門職教育者を領域横断的にネットワーク化することを試みたが、その実現には至らなかった。その要因としては、下記の点が考えられる。

- ① 専門職教育者の多忙さゆえのスケジュール調整の問題
- ② 異業種交流の意義の共有についての問題
- ③ 専門職教育者との意図の齟齬、協働関係を築くことの困難さ
- ④ 専門職教育実践の振り返りを促す仕掛けづくりや方法論の未熟さ



京都大学 IPE 研究会が直面したこれらの課題は、専門職教育者と教育学専攻者とは、同じ「教育」と呼ばれる仕事に従事しているが、かなり異なる仕組みや原理、価値観のもとで実践や研究にあたっているという事実から生じているものと考えられる。これらの齟齬や課題はどうして生じるのかを、共に考え相互への理解を深めることが、専門職教育者交流型 IPE には必要で

あるだろう。関西 IPE 研究会が発足した現在でも、これらの課題は十分に解決されたとは言えず、継続的な取り組みを要する。

現在の関西 IPE 研究会では、映画などを用いた多様な振り返りツールを提案・試行するなどして、専門職教育者の交流ネットワークの充実に向けて取り組みを続けている。「京都大学 IPE 研究会」は、大学に所属する教員・院生の組織として、このような交流の場を継続的に運営するためにはどうしたらいいかを戦略的に考え、既述した課題を探究するために手がかりとなる調査・研究を行っている。またこれらの活動に参加していた東京在住のメンバーは、「東京 IPE 研究会」として独自の会を運営し、年一回程度で互いの活動を報告し合っている（【図 2】参照）。

2. 専門職教育者交流型 IPE の取り組みの事例

—2013 年 3 月 23 日実施「職業人の成長と経験をシェアする」

本ワークショップは、京都大学 IPE 研究会主催で行われ、2005 年以降の異業種交流活動を通して知り合うことのできた現職の専門職教育者らと共に、企画の趣旨やテーマ、タイトル、当日の運営などについて話し合いを重ね、開催に至ったものである。「職業人の成長と経験をシェアする」というタイトルの背後には、現場での教育実践者が自分の経験や課題を持ち寄り、共有し合うことを通して、教育や育成について新たな視点を得てほしい、という意図がある。ジャービス氏をゲストとしながらも、講演などは依頼せず、現場で教育を実践している参加者のもつ経験や課題こそがワークショップの重要なリソースであると位置づけた。また、「専門職者」という言葉からは、法学や医学などの領域を想起されてしまうことを考え、「職業人」という表現とした。

参加者はジャービス氏を含めて 20 名であり、内訳は、看護（8 名）、医学（2 名）、薬学（1 名）、研究者（教育学、2 名）、演劇（1 名）、企業（1 名）、ユースサービス（1 名）教育学系大学院生（4 名）であった。ワークショップでは、主催者である京都大学 IPE 研究会代表・渡邊洋子氏（京

【プログラム】	
10:00	あいさつ 参加者紹介 ジャービス教授の紹介
10:30	各領域における養成システムの概要と課題の共有 （医学・看護・薬学・企業内教育）
12:00	ジャービスによるコメント：成人教育の基本的考え方について
12:30	昼食会
13:30	グループでの話し合い：職業人の成長と育成について プロダクトの作成：グループ内で得られた共通理解やメンバーに 共通する課題を模造紙にまとめる
15:30	プロダクト（模造紙）の共有と議論 ジャービス教授による各グループへのコメント
16:20	まとめ 参加者による感想（記述）

都大学大学院教育学研究科准教授）による挨拶後、参加者全員による簡単な挨拶が行われた。その後、参加者の主な領域である看護・医学・薬学・企業に関しては養成の全体像と実感している課題について参加者 4 名に話してもらい、全体で共有した。

後半の「グループで話し合い」では、領域の異なるメンバーがそれぞれ自分の領域の実際や課題を共有し、共通する課題や論点を見つけ出し、その点について掘り下げることを目的とし

た。最終的には、話し合いの内容をプロダクトとして、絵や図を用いて模造紙にまとめ、全体で共有した。

3. 専門職教育者交流型 IPE の可能性と課題 –ジャービス教授による提起を手がかりに

専門職教育者交流型 IPE の可能性と課題を論じるには、分析・考察が不十分であり、拙速ではあるが、同ワークショップにゲストとして参加したジャービス教授の提起を手がかりとして、今後、論証を必要とする仮説を何点か示しておきたい。

ジャービス教授はこのような専門職教育者交流型 IPE の意義を積極的に評価しようとする立場から、ワークショップ内で参加者に向けて何度か発言をした。当日の筆者のメモや一部の IC レコーダ記録から整理すると発言の主な要点は次の三点であり、専門職教育者交流型 IPE の意義と可能性を示唆している。

1) 専門職教育者交流型 IPE の意義と可能性

● 成人を教えるという＜共通項＞

ジャービス氏が同ワークショップを通して、一貫して強調した点は、参加者には幅広い多様性がありながら、「おとなを教える」という明確な共通項を有している点であった。専門的知識や技術については大学や職場でトレーニングを受けることができるが、「おとなを教える」としてはトレーニングの機会が少なく、我々は専門職教育者でありながら「おとなを教えること」について、理解していない部分が多い。加えて、日々の業務では焦点化されにくい教育者としての役割は、このような教育・育成をテーマとした領域横断的 (inter-professional) な場ではより際立ってくる。全く異なる専門領域にありながら、「おとなを教える」という専門職者としての役割を共通項として集うことで、「おとなが学ぶこと／教えること」についての新しい理解が得られるだろう。

● 成人教育における「学ぶこと」と「教えること」

ジャービス教授は、「学習」は、単なる認知活動ではなく、感覚や感情、身体を含めたひと全体 (the whole person) として捉えられるべきものとして位置づけられるべきであるとした (本誌 p.104【図 1】参照)。教師は情報の伝達でもって「教育をしている」と見なすことが少なくないが、学習者は単に情報を受けただけで学習するのではなく、学習者は、実際に何かを「なすことによって学ぶ (learning by doing)」のであり、この経験は学習者本人が次の状況や課題に向かうことのできる「自信」に繋がる。「生きる」という営み自体がこの学習プロセスを必要とするため、我々 (生き物も含め) はすべて学習能力をもつ存在である。学習支援者の役割は、誰もがもつ学習能力をいかにして引き出し、のびのびと開花する環境をつくるかにある。

このような、「学習・教えること (学習支援)」とは何かを問うことは、専門職者・職業人育成の現場では、日常業務と平行して教育・学習活動が行われるため、かなり困難である。しか

し、専門職教育者として直面している課題が解決される糸口は、このような人が学ぶこと・育てることについての原理的問いについて、他の実践者ととともに考えることにありとえられるのではないだろうか。

● 専門職教育者の経験から理論へ

本ワークショップのような専門職教育者の領域横断的交流は、教育者である我々が自分たちの経験を持ち寄り、共有することで、専門職者・職業人を育てるための理論を独自に形成する可能性を拓くものである。「理論」にはいくつかの種類がある（Jarvis, 1999, pp.144-7）⁴が、実践者が発達させる理論は、「実践についての独自の理論（Theory of Practice）」と呼ばれるものである。この理論は、教科書や講義で提示される理論とは異なり、自分自身が得た経験について、さまざまな学問領域から手がかりを得て行う省察的思考（＝実践者の研究）を通して発達されるものであり、この発達が専門職者としての力量形成を支える。したがって、我々の教育者としての経験を共有し、互いに検討することを継続していけば、専門職教育者としての「実践についての理論」を発達させることができ、教育者としての力量を高め自信を得ることが可能になる。

ジャービス氏は、著作のなかでこのようなプロセスを経て力量形成をする実践者を「研究する実践者（Practitioner-Researcher）」と呼び、重視してきた⁵。

2) 専門職教育者交流型 IPE の実践的課題

しかし、一方で、このような専門職教育者交流型 IPE を運営するには実践的課題があることも、2005 年以來の我々の経験からも実感として理解している。そのなかでも主要な課題とは以下の三点である。

- ① 専門職教育者交流型 IPE の意義の共有と信頼関係の構築
- ② 多忙な専門職教育者が参加できる柔軟な仕組みづくり
- ③ 領域横断的な場での振り返りを促すツールの開発

①に関しては、専門職と教育の両方の業務を担う専門職教育者が、多忙さのなかで「なぜ異業種交流の機会が重要なのか」を共有すること、またこのような会を運営する大学研究者の組織である「京都大学 IPE 研究会」と信頼関係を構築することは、相互性を前提とする「交流」にあたっては肝要な点であるが、容易ではない。

②については、現在、サイボウズ®を通して研究会の概要や予定などは共有しているが、信頼関係に基づく双方向性という点で課題を抱えている。異業種交流の意義の一つは、日常業務においてあまり言語化されないことを互いに言葉にし合うことにありとえられるが、この作業は、個人の信念や価値観、経験を他者であるメンバーに話してもよい、という信頼関係を前提

とする。多忙さゆえに研究会に参加できないメンバーを繋ぐために、SNS (ソーシャル・ネットワーク・サービス) の活用には一定の有効性はあると言えるものの、バーチャルな場で「交流」を支える信頼関係を保持できるのかという課題は残る。

③専門職者のための「振り返り」に関しては、近年、さまざまなツールが開発されつつある⁶が、領域の異なる専門職教育者が互いの経験を引き出し、共有し振り返ることを促すツールは、管見のかぎりほとんどない。関西 IPE 研究会では、映画を使うなどの新しい取り組みを行っており、今後、どのようなテーマや方法であれば有効なのかなども、交流を継続するなか検討される必要がある。

以上、本稿では、関西 IPE 研究会における「専門職教育者交流型 IPE」の取り組みを簡単に整理し、このような交流の意義と可能性を「仮説」として示すことを試みた。本稿は、「仮説」以上の論証を目的としておらず、現段階では分析・考察も不十分ではあるが、従来、同一領域内で行われることの多かった専門職者・職業人の育成であるが、領域を横断して互いの経験や課題を共有することではじめて、育成についての課題が浮き彫りになり教育実践者としての次の第一歩を踏み出すことができるのではないかと考える。関西 IPE 研究会へのこれまでの関わりから筆者は、現場で次世代の育成を担う実践者の経験と課題は、領域を越えて他の実践者にとっても示唆的であり、教育実践者としての力量形成のすぐれたリソースになりうると考えている。

「専門職教育交流型 IPE」という取り組みは、まだ萌芽段階であるがゆえに課題も多いが、実践者が専門職教育者としての力量を高められる場となり、日本における専門職教育の理論と実践とを探究できる場となることを展望して、今後も活動と継続していくことが肝要であろう。

¹ IPE の概念整理については、渡邊論文 (本誌、p.3-8) 参照

² 研究成果報告書「医学教育従事者の専門職研修に関する成人教育学的実践研究-教育学専攻者を中心に」(課題番号 19653089、平成 19~21 年度科学研究費補書金 (萌芽研究)、渡邊洋子、2010 年)

³ P. ジャービス著、柴原真知子訳「学習支援者になるために (シンポジウム報告 変動する現代社会のなかで「教えること」とは：高等教育・生涯学習をめぐる日英研究者の対話)」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』、第 11 号、pp. 151-159.

⁴ Jarvis, P. *The Practitioner-Researcher: Developing Theory from Practice*. Jossey-Bass, 1999.

⁵ 本誌、p.118-122 におけるジャービス教授による、現職薬剤師のための大学院課程や博士号 (Pharm D) の議論も、この「研究する実践者」論から発展されたものである。伝統的な博士号 PhD だけでなく現職者向けの研究コースの設置・運営を行うことが、現代社会における大学の重要な役割の一つとしている。

⁶ Taylor, B. *Reflective Practice for Health Care Professionals: A Practical Guide*. Open University Press, 2012.

【活動紹介】

野殿・童仙房地域における「生涯学習による教育空間創造」の取り組み

小林 伸行

Introduction: our action to create an educational space
as a network of lifelong-learning resources in Nodono and Dosenbou region

KOBAYASHI, Nobuyuki

2006年6月23日、京都大学大学院教育学研究科は、京都府唯一の村で最南端に位置する南山城村の二つの区、野殿・童仙房地域と協定を結び、「野殿童仙房生涯学習推進委員会」を立ち上げました。そして今なお、2006年3月に廃校になった旧野殿童仙房小学校を拠点として、地域に住み暮らす住民の方々と協働しながら、様々な生涯学習の実践と研究活動に取り組んでいます。

野殿・童仙房区は滋賀や三重との県境に当たる標高400m程の高原にあり、茶・米が主産物で人口350人程の地域ですが、生涯教育学講座は、2007年度に発足した教育実践コラボレーション・センターとも連携して、この地域と出会った初期の段階から活動の中核を担ってきました。

本稿は、この活動そのものの紹介というよりは、その①特色と②関連文献の紹介に絞ったものですが、活動内容の詳細については後述の文献に詳しいですので、是非ご参照ください。私たちが学び、研究に勤しんできたことの報告が、読者の方々の新たな学び・研究の契機になるなら幸いです。

① 自主的な生涯学習に基づく「内発的な（学びのネットワークが作り出す）教育空間」

本活動を敢えて一言にまとめるなら「生涯学習による教育空間」創造の試みであり、「学校教育による教育空間」の再生・変革に向けた取り組みとは、かなりの部分で対比的に（もしくは車の両輪として）捉えられると言えそうです。

近年の主だった具体的な活動としては、

<2011年度>

5/28（土）第2回野童いなか塾「初夏の自然観察会」（旧野殿童仙房小学校周辺）

7/23（土）「第6回風と雲の広場 科学と魔法の交差点」（旧野殿童仙房小学校）

11/13（日）公開シンポジウム「地域社会の教育力ー終焉それとも再生？」

11/19（土）第5回野童いなか塾「防災の集い」

3/10（日）座談会・交流会「食と農のこれからを考える ～福島と童仙房をむすんで～」

<2012 年度>

7/21（木）「第7回風と雲の広場 演じる体」（旧野殿童仙房小学校）

8/19（日）「童仙房高原 親子中国琵琶コンサート」（旧野殿童仙房小学校）

11/24（土）～25（日）童仙房水曜ひろば教育学部祭展示（教育学部本館右手）

12/14（金）～16（日）「防災×演劇 in 童仙房」（旧野殿童仙房小学校）

<2013 年度>

6/29（土）野童いなか塾①「初夏の自然観察会」（旧野殿童仙房小学校周辺）

8/3（土）4（日）野童いなか塾②「第8回風と雲の広場 劇をつくろう！」（旧野殿童仙房小学校）

11/23（土）～24（日）野童いなか塾③「童仙房体験コーナー」教育学部祭参加（教育学部本館右手）

3/1（土）野童いなか塾④「童仙房セミナー」講演とディスカッション（旧野殿童仙房小学校）

…などが挙げられますが、これらはあくまでも紙面・誌面やWeb上などの「フォーマルな場における」紹介向けの代表例に過ぎず、学び合いの空間がイベントとして「目に見える形で」立ち現われてくるケースにかぎった場合のものです。本活動の真骨頂はむしろ、こうしたフォーマルな催しや計画された調査活動などの日時・場所から外れたところにこそ「豊かな出会い、学び、刺激、気づき」を生じさせてくれる、人と人との“ネットワーク”の創出・構築にあります。それゆえ基本的な活動の方針として、

1. 院生の研究と地域の諸問題を相互にリンクさせる場を創出する
2. 地区の子どもだけでなく地区外の子どものも対象とする、学習と遊びのサークルを立ち上げる
3. NPO や社会教育関係団体などの各種団体と協働し、子どもから高齢者まで多様な学びの空間を創出
4. 広報誌『風と雲の便り』を定期発行して区民全体に活動を報告し、インターネットでも公開する

…が掲げられて始まりはしましたが、当初の計画・指針に縛られるよりは、地域をたまたま訪れた際の（想定した目的や関係性を超える学びを促す）出会いや、メーリングリストへの（報告の意図を超えた学び・気づきを促す）自由な投稿、ネット上での（想定した範囲を越えて出会い・学びを促す）交流の機会などを適宜取り込みながら、活動の内容を臨機応変に変更し充実させてきたというのが実態です。

ただ、こうした“ネットワーク”のなかに(たまたま)生じる「出会い、学び、刺激、気づき」は、ともするとそのままでは生まれた瞬間に立ち消えたり他のことに紛れて忘れられたりしてしまいかねない儚さも帯びているため、部分的にでも「目に見える形」にするうえでは(参加者自身による振り返りなどを経て)活動を記録・収集した成果としての後述の文献がいっそう重要になっています。

このように「教育空間」の創造といっても、本活動ではそもそも「目に見えにくい」空間を相手にしているという特色がまず挙げられるわけですが、これはそこでの「教育」の特徴にも由来します。

端的に述べるならそれは、教師や行政などの主導する「外発的な(教育)目的」に基づく教育活動を目指した学校教育型の様式ではありえない、ということになるでしょう。裏返せばそれが、学習者自身の「内発的な(学習)目的」を起点としつつも、学びのエネルギーを「学習という枠組みの内側に閉じ籠もったまま」にはさせず、「同時に他者の学びの刺激や支え、リソースにもなる」ような学びとなっていく(相互に「教育」的な作用が自然と生まれる)空間、すなわち、一緒に学んだり後から加わったりする人々との学びの“ネットワーク”の創造を目指すということです。「学校教育による教育空間」とも「単に生涯学習が可能な空間」とも一味違う、学びを学びに終わらせない(学びを「内に籠もらせる」のではもったいないの)で学びと学び、人と人とが有機的に結びつくような(学習者個人/地域/大学などを取り囲み孤立させがちな「境界・障壁」を越える)空間の創造を目指しているわけです。

なお、教師主導型でないという点には二重の意味があります。①教員が教育者として振る舞う側面よりは研究者としてともに活動する側面を重視して、あくまでも院生の主体的な学び・研究を促すということと、②たとえ活動のなかで生涯学習の機会を創出できたとしても、それが大学主導での遂行に終始してはいけないので、あくまでも地域住民の主体的な学び・発案が期待されているということです。既存のフィールドに入り、既成のフレームワークに則って活動するのではなく、むしろそうした固定観念に囚われにくい院生や地域住民こそが協働作業の主体となって、問題解決のための新たなフィールドを創造することこそが目指されているわけです。そしてそれが同時に、地域の資源を活かした主体的活動と大学の知的資源を活かした主体的な社会貢献とを取り結ぶ試みとなり、行政任せ・行政主導の問題解決としての地域づくりなどとも一味違うものになっています。

また、特定の「外発的な(教育)目的・計画」に囚われないということは同時に、その空間が多目的の併存する多文脈的・重層的なフィールドになりうるということも意味しています。「学校教育による教育空間」は、特定の科目を画一的・効率的に学ぶためなどその都度の教育に時間・空間の使い方や役割・関係の配置を特化させ、それに馴染まないものを排除する格好になりがちですが、本活動の「生涯学習による教育空間」は、そもそも日

常の家族生活や経済生活が営まれている場であって教育・学習のためだけに活動することができないばかりでなく、たとえ教育・学習を目的とする活動が繰り広げられていようとも、異なる背景や学習目的などを持つ人々が混在しながら協働することのほうがむしろ多くなります。そもそも特定の文脈・目的・計画の通りに（イベントとして）学習をこなすだけなら学校教育型のほうが向いているわけで、こうした教育の特徴と空間の特色は密接不可分になっています。

② 「儚く見えにくい学び」を垣間見ることができる文献等の紹介

それでは、これまで見てきたような特色を有する本活動の実践・研究の成果に触れられる主要な文献等をいくつかご紹介いたします。

（１）研究開発コロキウム成果報告書

「魅力ある大学院教育」イニシアティブのプログラムの一環として、領域横断的な院生のグループが主体となって「研究開発コロキウム」という授業の中に組み込まれた研究活動を運営する成果報告書が、教育実践コラボレーション・センターからも発行されています。5年度分（5冊）のそれぞれに一つずつ「野殿童仙房地域」をフィールドとする研究グループの成果が掲載され、院生主体に進められる本活動の象徴の一つとなりました。年度ごとのそれぞれの院生の問題関心に応じて少しずつ異なる切り口から地域と本活動について考究した成果であると同時に、本活動に取り組むなかにあつてさえ得てして見えにくい学びや気づきの瞬間を丁寧にすくいあげた報告書になっています。

児玉華奈・太田拓紀・生駒佳也・辻喜代司（2008）「野殿・童仙房地域における協働的な『学びの空間』をめぐるフィールドワーク」教育実践コラボレーション・センター『研究開発コロキウム 平成 19 年度 研究成果報告書』72-81.

児玉華奈・岡田薪子・生駒佳也（2009）「続 野殿・童仙房地域における協働的な『学びの空間』をめぐるフィールドワーク」教育実践コラボレーション・センター『研究開発コロキウム 平成 20 年度 研究成果報告書』108-135.

辻喜代司・崔善今・岡田薪子・鏝純香（2010）「野殿・童仙房地域における生活の中の伝統行事のフィールドワーク—神社祭祀とその継承を中心として—」教育実践コラボレーション・センター『研究開発コロキウム 平成 21 年度 研究成果報告書』100-123.

辻喜代司・猿山隆子・坂上元太・鏝純香・上床弥生・山口記世・岡田光恵（2011）「ライフストーリーを活用した地域生涯学習の実証的研究—野殿・童仙房地域におけるエコミュージウム活動をフィールドとして—」教育実践コラボレーション・センター『研究開発コロキウム 平成 22 年度 研究成果報告書』88-116.

辻喜代司・猿山隆子・坂上元太・鏝純香・上床弥生・山口記世・岡田光恵（2012）「ライフストーリーを活用した地域生涯学習の実証的研究（続）—野殿・童仙房地域における記憶を共同

生成し、地域の物語を構築する試み―」教育実践コラボレーション・センター『研究開発コミュニティ 平成 23 年度 研究成果報告書』32-56.

(2) 風と雲の便り

冊子としては主に大学と地域を、PDF としては本活動と全世界の学習者・研究者を取り結ぶ、本活動の「広報誌」にして最も重要かつ代表的な媒体です。毎号 4 頁ほどのなかに、前平泰志教授の印象的な巻頭言と、その時期その時期の「旬」な活動内容・成果報告がコンパクトに紹介されており、発行当時のみならず後から本活動のエッセンスを掴むうえでも大変重宝する、正に「広報誌」になっています。

(なお、PDF 版はすべて「<http://souraku.net/manabi/publicity/kouhou.html>」で公開されています)

前平泰志 (編)『風と雲の便り 野殿・童仙房から…野殿・童仙房へ…』Vol. 1 (2006 年 7 月 31 日発行)

～ (以下、最新 Vol. 17 まで)

(3) 教育実践コラボレーション・センター活動報告書

教育実践コラボレーション・センターの活動報告書、および『円環する教育のコラボレーション』でも、本活動の概要や関連する研究成果を伺い知ることができます。

(PDF 版は「<http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/176329>」から入手できます)

前平泰志 (2012)「教育空間創造ユニット：野殿・童仙房での生涯学習の取り組み 2007 年度」教育実践コラボレーション・センター『活動報告書(2007-2011 年度)：子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究をめざして』64-65.

前平泰志 (2012)「教育空間創造ユニット：野殿・童仙房での生涯学習の取り組み 2008 年度」教育実践コラボレーション・センター『活動報告書(2007-2011 年度)：子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究をめざして』66-67.

前平泰志 (2012)「教育空間創造ユニット：野殿・童仙房での生涯学習の取り組み 2009 年度」教育実践コラボレーション・センター『活動報告書(2007-2011 年度)：子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究をめざして』68-69.

前平泰志 (2012)「教育空間創造ユニット：野殿・童仙房での生涯学習の取り組み 2010 年度」教育実践コラボレーション・センター『活動報告書(2007-2011 年度)：子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究をめざして』70-71.

吉田正純 (2012)「教育空間創造ユニット：野殿・童仙房での生涯学習の取り組み 2011 年度」教育実践コラボレーション・センター『活動報告書(2007-2011 年度)：子どもの生命性と有能

性を育てる教育・研究をめざして』72-73.

このほか、同報告書の 92、98、101、104、105 ページには研究開発コロキアムの概要もあります。

また『円環する教育のコラボレーション』では、133-134、135-136、137 ページに関連するコラムがあるほか、以下の論文で本活動に対する総括的な考察が試みられています。

吉田正純 (2013) 『『いなか』をとり戻す：野殿・童仙房という『教育空間』教育実践コラボレーション・センター『円環する教育のコラボレーション』108-119.

主要な文献のご紹介は以上のとおりですが、この他にも、学会発表・紀要・著書などで関連する研究成果の一端が様々な形で報告されています。

どの文献でも、地域での・住民との学び合いや話し合い（討議など）から多くの活動が生まれてくる様子が垣間見えることと思います。「学校教育による教育空間」とは違い、「夜」でも、時には「お酒を酌み交わしながら」、必ずしも「フォーマルな（表向きの）目的や時間配分、役割などに囚われずに」進められる活動のため、得てして排除（後回しに）されがちな「余剰の触れ合い」がそこでは重要な基点になっています。

そもそも地域と大学の出会いの段階からして、「学校教育による教育空間」が行政再編の荒波のなかで縮小する過程において、野殿童仙房小学校の閉校（統廃合）で地域から「子どもの声」や「学びの場」が失われることが危惧されたなかで生まれた取り組みだったのであり、もともと「外発的な目的や評価尺度」からは外れて船出した活動でした。それは常に、初めのうち（評価の仕方が見定められるまで）は行きつく先もよく見えないまま手探りで（内発的な閃きや想いのままに）始まり、展開していく学びの連続で、いわば「闇夜のなかを他者と繋いだ手の温もりだけを頼りに進む」ようなものでしょうか。「闇夜」のなかでは、自分自身が日常している何でもないことでさえ、相手の学びや気づきを刺激・支援できる可能性があることに、他者と触れ合い他者から評価されることで初めて気づくことがよくあります。既存の評価尺度や常套手段から外れやすいため（分かりやすい成果を手早く求められることが多かった時勢にあっては）心細くなりがちなかでも本活動を続けてこられたのは、色々な人々との触れ合いが、常に相互に絶えざる刺激や支援となってきたからのように思われます。

上記の文献等を通じて、読者の皆さんにもそうした経験の一端に触れていただくとともに、私たちとの新たな触れ合いが生まれるきっかけとなるならば、本稿は“望外の目標”に辿りついたことになります。

【コラム】

自然学校

辻 喜代司

Nature School Activities

TSUJI, Kiyoshi

京都府下唯一の村である南山城村の童仙房区と野殿区をフィールドにした活動について報告したい。京都大学大学院教育学研究科（教育実践コラボレーション・センター）が直接かかわるものとしては、安川由貴子さんや吉田正純さんの助教時代にスタイルが定まった「野童いなか塾」がある。「塾」では、季節感にあふれた自然観察会や、「風と雲の広場」と銘打った旧野殿童仙房小学校（2006年の廃校後も施設は維持されている。以下「旧小学校」と表記）での学習フェスティバルを継続的に開催してきた。いずれも区民に生涯学習の機会を提供する目的で設立された「野殿童仙房生涯学習推進委員会」との連携事業である。また、区内の女性グループが独自に「ふれあい土曜ひろば」（月2回）を開催し、地元の素材を活用した手作り講座を提供している。

旧小学校を活動の場に行っているのは京大や「ふれあい土曜ひろば」だけではない。「里山のがっこう」を運営する生活クラブ生協大阪（小出譲代表）は、組合員の家族に自然体験活動の場を提供する目的で、宿泊型の「はるのがっこう」「なつのがっこう」「あきのがっこう」プログラムを開発し、農作業体験や冒険体験事業を実施している。後者は、セキスイ（東京本社）がCSR（企業の社会貢献）活動として行っている区内の森林整備事業とリンクしたものである。

このような旧小学校を拠点にした活動は「自然学校」と呼べるだろう。「自然学校」とは「自然体験活動のための『場』『プログラム』『指導者』を年間を通じて提供できる施設や団体」だとされ、そこではキャンプ、ハイキング、自然観察、体験活動（農業体験・漁業体験）、生活体験（田舎暮らし）、自然を活用したスポーツなどが行われる（出典：西村仁志『ソーシャル・イノベーションとしての自然学校』みくに出版、2013年、5頁）。

「自然学校」に関する論考では、前平泰志先生が提唱する「ローカルな知」を起点として探求された「ローカルな知を学ぶ自然体験学習の可能性と課題—長野県泰阜村あんじゃね自然学校の事例から—」という野田恵さんの実践報告（日本社会教育学会編『〈ローカルな知〉の可能性』東洋館出版、2008年）があった。野田さんは、そこからデューイの「経験概念」を援用した独自の自然体験学習論を展開している（野田恵『自然体験論』みくに出版、2012年）。「自然学校」の重要性は、最近のESD（持続可能な開発のための教育）へ

の関心の高まりのなかで再認識されつつある。今年には日本政府が **NGO** とともに国連で提唱した **DESD**（**ESD** の 10 年）の総括年にあたるのである。

この **ESD** 研究においては「ローカルな知」の再評価が進められ、それを「地域の教育力」として見直す動きが出てきている（朝岡幸彦「地域の教育力としての〈ローカルな知〉」生方秀紀他編著『**ESD** をつくる』ミネルヴァ書房、2010 年）。「自然学校」と体験学習の多様性を、〈ローカルな知〉の視点から論議し、野殿・童仙房地域から発信できないものか、と現在考えている。ぜひ実現させたいものである。

【コラム】

「キャリアヒストリーを書く」

渡邊 洋子

Writing one's own career history

WATANABE, Yoko

現代の複雑化する専門職状況の下、多様な現場で、仕事に関わる／の中での省察（振り返り）が、自明になりつつある。ショーンの指摘を俟つまでもなく、あらゆる仕事の領域で「実践をめぐる省察」（reflection-on-practice）や「実践の中での省察」（reflection-in-practice）の果たす役割が、ますます重要になってきたのである。この省察とは、職務上の目標達成や作業課題に取り組むプロセスにおいて行われる省察を指す。

だが、生涯教育学という視点で考えると、省察の意義や効用は、仕事現場の「実践レベル」に限られたものではない。生涯キャリア（生涯を通じたキャリア）を見通す際に、より有効性を発揮すると思われる。その省察は「専門職／職業人／働く存在として、いかに生きてきた／いる／いくか」という問いに関わる。専門的職業の従事者は、自らが向き合う状況が複雑で多面的になればなるほど、また自らの仕事への社会的期待・要請が多くなればなるほど、職業人として自らの立ち位置を常に確認し、生涯キャリア的な視点から「今」を見つめ直すことをより切実に求められる。必要なのは、自らが職業人として培ってきた信念や価値観を問い返し、それらを「今」の働き方と照らし合わせて整合性を検討しつつ、さらに、その延長線上に自分の将来の姿を見通していく、という省察なのである。

生涯キャリアにおいて、キャリアデザインとキャリアヒストリーは、タテ軸とヨコ軸をなす。キャリアデザインは、就業以前のキャリア教育に位置づけられがちだが、就業後はより現実的に、仕事のしかたや職業人としての生き方を方向づける具体的指針となるものである。それは同時に、「今日」「現在」の自分を「明日」「将来」の自分に向けて、前進させていく道筋を生み出す。道筋をたどる中で、「今日」は「昨日」となり、「明日」が「今日」となる。その積み重ねが「過去—現在—未来」の時間軸を形成し、その周囲にキャリアヒストリーを生み出していくのである。

「キャリアヒストリーを書く」営みは、この「専門職／職業人／働く存在」が、自らの生き方を振り返り、時間軸の中で捉え直す作業である。「過去」を跡づける作業を通して「現在」の自分の位置を再認識し、その足場から自らが目指すべき「将来」像を確認ないし再

渡邊：キャリアヒストリーを書く

設定する。その「将来」像と照らし合わせつつ、キャリアデザインを軌道修正する中で、「次の一歩」の方向性が定まっていくのである。「キャリアヒストリーを書く」とは、自らのキャリアの振り返りを通して、生涯的視野で現在を捉え、将来を見通すことだと言えよう。

【セミナー参加報告】

災害看護グローバルリーダー養成プログラム
「災害看護におけるグローバルリーダーとは？」

中尾友香、池田法子

Report on the Symposium : “What a Global Leader to be?”
in Disaster Nursing Global Leader Degree Program

NAKAO, Yuka & IKEDA, Noriko

1. 概要

本稿は、2013年11月24日、災害看護グローバルリーダー養成プログラムの主催によって、淡路夢舞台国際会議場(兵庫県)において開催された国際セミナーの概要を、同セミナーに参加した中尾と池田が、各々の記録を付き合わせつつまとめたものである。災害看護グローバルリーダー養成プログラム(Disaster Nursing Global Leader Degree Program、以下DNGLプログラム)とは、これまで災害看護を牽引してきた5つの大学(高知県立大学、兵庫県立大学、東京医科歯科大学、千葉大学、日本赤十字看護大学)が連携して運営する、国内初の国公立共同大学院の5年一貫の博士後期課程のことである。同プログラムは、今後、国内外で起こりうるさまざまな自然災害から未曾有の国際問題に対策するために、現在の看護教育の枠組みを打破して「災害看護グローバルリーダー」を養成することを目指した取り組みである。

本企画の「災害看護におけるグローバルリーダーとは？」というタイトルは、DNGLプログラムにとって、最も根源的な問いであると言える。このテーマについて、災害看護領域において現在第一線で活躍する2名のグローバルリーダーを招聘し、それぞれの視点から基調講演が行われた。その後、休憩をはさみ、お二人の講演を受けての参加者からの質疑応答、さらにDNGLプログラムの責任者である南裕子氏を加えた鼎談という流れでプログラムは進行した。本企画の目的とは、グローバル社会における災害の現状と、そこで看護という領域が果たす役割を理解し、参加者一人ひとりが「グローバルリーダー」という自覚を持つことを促すことであったと言える。

ここで、2名の講演者のプロフィールを紹介する。第一に講演を行ったのは、ミリアム・ヒアシュフェルド博士(Dr. Miriam J. Hirschfeld)である。ヒアシュフェルド博士はオーストリアのウィーンで大学を卒業後、イスラエルに移住し、テル＝アヴィブ大学で修士号を、サンフランシスコ・カリフォルニア大学で博士号を取得した。1989年にWHO主任看護技官として選出され、看護師として初めて保健に関わる人材のディレクターとなった。WHO

で数々の功績を残した後、イスラエルで大学教授を務め、多文化看護教育、保健労働政策、家族ケアと倫理、グローバリゼーションが保健に与える影響に関心があるという。

第二に講演を行ったのが、ジュディス・オールトン博士(Dr. Judith A. Oulton)である。オールトン博士は2008年まで国際看護師協会(International Council of Nurses : ICN)の事務局長を務めた。ICNに参加する前はカナダ看護協会とカナダ看護保護会の執行役員であった他、シニア看護コンサルタント、看護と地域サービスの財政監査、ニューブランズウィック大学での看護教育、医療分野での看護行政・サービスなど、多様な経験を積んでいる。専攻は人材発展、ガバナンス、計画立案、政策、リーダーシップ、統制などであり、看護、教育、科学の学士を持ち数多くの賞を受けた他、著作も数多く残している。

南裕子氏についても簡単に紹介する。南氏は、DNGLプログラムの代表校である高知県立大学学長を務めると同時に、同プログラム責任者でもある。同氏は阪神淡路大震災によって災害看護の必要性に気づいた後に、日本災害看護学会および世界災害看護学会の樹立、国際規模の災害看護学教育やネットワーク形成等に関与している。

本セミナーは一般に公開されたもので、これから災害看護リーダーを目指す人だけでなくその育成に関わる人や興味のある人が誰でも参加することができるというものであった。講演や鼎談はほとんどが英語で進行され、イヤホンによる同時通訳が付けられた。以下、講演、質疑応答、鼎談の内容を紹介していく。

2. 講演

(1) ヒアシュフェルト博士：「グローバルリーダーはいかにあるべきか？(What a Global Leader should be?)」

ヒアシュフェルト博士によれば、災害看護におけるグローバルリーダーにまず求められるのは、保健システムの理解である。保健システムのフレームワークとは、スチュワードシップⁱ、人材、情報、財政、サービス提供といった機能に加え、レスポンスⁱⁱ、カバレッジⁱⁱⁱ、質と安全、効果、財政保障などの要素が公平に分配され、成果につながるというものである。

その上で、グローバルリーダーの課題とは、大きく分けて3つある。第一の課題は、政策的認識・アドボカシーである。すなわち、私たちは一つの世界に生きているということを認識し、世界の他の場面で何が起きているか知り、貧困の軽減や格差の縮小、環境保全、平和的解決を主張しなければならないというのである。第二に挙げられたのが、トップダウン・ボトムアップで働くことである。グローバルリーダーとして、地域組織、専門組織、政党、国際機関などとトップダウンで働くとともに、学生、ボランティア、地域などとボトムアップで働くことが求められる。第三の課題がメディアの理解である。高度情報化と言われる今日の社会においては、新しいメディアを理解し批判しながら、他国の人とグループを作ってコミュニケーションを取ることが重要である。

では、「災害の専門家」になるとは、一体どのようなことを指すのだろうか。ここで、ヒアシュフェルド氏は WHO の理念を紹介し、米国危機管理体制 (National Incident Management System : NIMS) や危機対応システム (Incident Command System : ICS) の例を提示した。これらに共通する要素として、すべての災害への対応、他職種・他分野との連携、包括的かつ国境を越えた情報や救護のマネジメント、危機的状況におけるコミュニケーションの維持などが挙げられる。

さらに、災害の専門家は上記に示したような対応を被災者のために提供するのと同様に、自己へのケアも重要である。他者へのケアの基盤にあるのは、自分自身とその家族の災害予防であることを念頭に置く必要がある。

災害は、特定の文脈で生じる。戦争、難民、少年兵といった問題は政治的・経済的・地理的な文脈が影響する一方、地震や洪水といった災害は突発的に大規模で発生し、その地方の特性に左右される。放射能や感染問題のように、ある地域で生じた問題がグローバルな脅威となりうるのか、あるいは地球温暖化、砂漠化のように地球の未来に向けて徐々に進行しているのかといった時間軸も考えられる。災害看護のグローバルリーダーとして、これらの特性や地域のバックグラウンドについて知り、学ぶ必要がある。そのためのリソースとして、誰もが無料でアクセスできる WHO の HINARI という情報サイトは有効である。

世界規模で発生する災害が、多様な文化やアイデンティティを持つ個人の主観によって語られる。グローバルに活躍する災害看護は、異なる文化と積極的に交流し、認め合い、それぞれの文化の安全を維持する姿勢が求められる。そのためには、矛盾に対する倫理感覚と、その状況における最善策を追求する能力が必要である。すなわち、グローバルな倫理感覚とは、文化、宗教、政治、ジェンダー、経済的差異を認めながらも、「人間として生きる」とは何を意味するか (what it means to be a human being) に関する知識に基づく倫理なのである。

(2) オールトン博士：「看護をグローバルにリードすること (Leading Nursing Globally)」

① グローバルな視点を持つこと

グローバルリーダーを目指す前に、まずグローバル市民にならないと強調された。それはつまり、世界を念頭に物を考えること、常に大きな地図を描くことである。

それをふまえた上で、グローバルリーダーのとする行動は、次の 4 点であると説明された。第一に、社会的不公平に憤りを感じることに、第二にローカル・グローバルに貢献すること、第三に、より持続的な世界のために自らすすんで活動すること、第四に行動に対して責任をとること、である。

グローバル化の社会は知識や技術を共有するが、疾病も共有する。そこで、世界規模で保健について語られる際の用語の確認がされた。「インターナショナルヘルス」は自国と他国といった 2 国間を指し、「グローバルヘルス」は国境を越えて協力し合うことを指す、と

いうことである。

保健政策に関わるプレイヤーは国内にも、国境を越えたところにも多くいる。リーダーシップは空虚なところでは発生しないため、プレイヤーとルールを理解する事が重要である。この点については、中心となってリードしているプレイヤーが変わってきているのが特徴である。1990年代は国連、各国政府であったが、2010年以降はGHI、NGO、基金、官民連携となっている。最近、新たなプレイヤー（BRICsなど）が議題に影響を与えている。保健は今のところ、外交政策の議題であるので、このことの意味を考える必要があるとの指摘があった。

② グローバルリーダーシップについて

リーダーを考えるうえで重要な点は、続く人がいて初めてリーダーになれるということである。リーダーの役割は、自分自身もリスクを取るが、周りにも取らせることができること、そして周りがリスクを取ったらサポートすること、である。そのためには他者をインスパイアする必要がある。また、時には「独りであること」に対処しなければならないこともある。このようなリーダーシップは学んで身に付けることができるという。

グローバルなリーダーシップが行なうことは、人種や文化などの隔たりを橋渡しすることである。「橋渡し」は看護師の倫理の一つであるから、看護師の強みが活かせるということが指摘された。

リードする目的は、保健の専門性、保健の成果、保健制度を前進させるためである。したがって、グローバル看護リーダー（GNL）のコンピテンシーの1つとして、患者、家族、地域の要求と関心事をアドヴォケイトすることがある。これらを実現するために、リーダーシップをとる人は「戦略」と連携することを学ばなければならない。つまり、政策を知ること、政策に影響を与えることが必要となるのである。

③ 現状と課題

病院などの場で、看護はこれまで会議なども看護だけで完結しがちであった。①、②で述べたことを実現するために必要なことは、大きな地図を念頭に置いた「看護と保健についてビジョンをもつこと」である。看護の強みは、チームで働くことが得意な点である。その強みをもって、そこでリーダーシップを発揮する必要がある。

患者のアドヴォカシーはこれまで意識的にされてきた。これからは「保健・看護のアドヴォカシー」を意識しなければならない。そのために必要なことは、次の通りである。まず、「プレゼンスを持つこと」である。これには、トップを説得すること、意見を印象づけられるようなプレゼンテーションができることなどが含まれる。次に「根気強くあること」である。大きな問題は、遅々として進まないことが多い。それでも忍耐強く最後までやり遂げることが必要となる。「ユーモアをもつこと」も重要である。困難な状況になると、時として人は傷つく理由を探している時があるが、リーダーはそれをしてはならない。困難

な状況を笑えるようなユーモア、批判をあまり気にしすぎないようなメンタルが必要となる。最後に、「メンターとなる準備ができていないこと」である。他を支えるような準備を常にしておかなければならないということである。

現在、最も弱い部分が政策との付き合い方である。どのように政策を作るのか、使うのか、影響を与えるのか、変えるのか。そして議論の席に着くのか。これらについて、もっと意識を持たなければならない。「プレゼンスを持つこと」、そして提携して「ともにプレイすること」が必要である。重要な点は、「自分たちの専門性によって認知されること」である。そのためには、エビデンスを発展させ提示する必要がある。

3. 質疑応答

Q1. リーダーシップは学べるとのことだったが、どのようにして学ぶことができるのか。

ヒアシュフェルド博士(以下 Dr.H): 事例によって学んだり、記事を読んで学んだりできる。フォーマルな場以外でも、学ぶ場はある。

オールトン博士(以下 Dr.O): 自分のコミュニティのなかで、自主的に身に付けていくことができる。例えば、プロジェクトを提案し、責任を取る。つまり、やることによって学ぶのである。そうすると、他の人がそれを見て、あなたについて意識するようになってくる。余剰の仕事にはなるが、関与して責任を取ることでリーダーシップは身に付けることができる。

Q2. 自分のチームを作る際、自分と近い人と遠い人の割合はどの程度がよいのか。

Dr.H: チームのバランスは個人的な好みによる。個人的なレベルでの基準は、自分が信頼できる人かどうかである。チームレベルでは、多様性があつたほうがよりよいと思われる。ただし、それらをまとめ上げるスキルは必要となるので、自分の強みは何かを考えることが必要である。

Dr.O: 多様性は大切であるが、議長が存在が重要となる。もし自分が議長でなければ、議長を援助することも必要である。

Q3. 政策提言する立場をどう勝ち取るか。

Dr.H: 例えば政治的なパーティーに出席することである。政治的経験を通して学ぶことは多い。そこから徐々にネットワークができていくこともある。

Dr.O: これまで政策提言するにあたって、充分考え抜いて要約することをあまりしてこなかった点が問題だった。準備を万全にするためにも、提言の仕方は考えたうえで練習することも大事。

例えば、会議の場で看護の立場から提言した際にはあまり注目を浴びず、後に同じことを男性が述べると注目されることがある。そのような時には、次に自分が発言するときに

「私がこう述べて、〇〇さんが同意したように、」と話し始める。このような工夫によって、自分の意見をきちんと通し、そしてプレゼンスを示すことが重要である。

政策提言できる立場を具体的にどう勝ち取っていくのか。自分の例を紹介すると、地区の議員の選挙の際に、その地区にいる看護師の数を調べた。「70人に1人は看護師」というバッジを作り、看護師につけてもらった。そのことで看護師の存在感を示し、議員から歩み寄らせるようにした。その他、キーパーソンに、自分は専門家としてよろこんで協力することを伝えておくことが重要である。何か問題に取り組むときには、自分の存在が「問題」と見られるのではなく、「解決策」だと見られるようにする。

Q4. (質問者は、訪問看護など地域に密着した看護師を目指す学部1年生)

現地の医療スタッフが災害看護を受け入れるときに心がけるべきことは。

Dr.H：現地の医療スタッフは、その地域の専門家である。災害看護スタッフはそれをきちんと地域医療スタッフに伝える。専門知の交換をする。災害時は、助けを求めるのではなく、そこで立ち上げるものでもある。

4. 鼎談

司会進行は片田先生、パネラーはヒアシュフェルド先生、オールトン先生である。

最初に議論の共通認識として、機関の安全保障ではなく「人間の安全保障」に立ち戻ることの重要性を片田先生が述べた。つまり、人間に本来備わっている強さと希望に拠って立ち、人々が生存・生活・尊厳を享受するために、どうすればよいのかを考えるということである。

鼎談では、パネラー間の話だけでなく、会場にも質問が投げかけられながら進んだ。

「看護に限らずグローバルリーダーと聞いて具体的に誰が浮かぶか？」という投げ掛けに対し、会場からは、スティーブ・ジョブズ、緒方貞子などが上がった。片田先生は「グローバルリーダーが盛んに叫ばれるが、実際の人物としてあまり浮かばないのは興味深い現象だと思っている」という。パネラーからは、大江健三郎、マンデラ大統領などどうか、という意見がでた。「災害看護のグローバルリーダーは皆さんです」とパネラーが会場に呼びかけた。

パネラーが本日の話の重要点として、保健の結果に影響を与えたければ、政策、立場、外部擁護者が必要であるということを再度指摘した。外部の擁護者（external champion）とはつまり、看護師や看護の理解してくれる存在、支援してくれる存在の必要性である。その人たちを選んで、育てることも保健のリーダーとして必要となる。

この話題を踏まえ、司会者から会場に対し「5分で他者（特に目上）に自己紹介し、問題を伝え、説得した経験はあるか？」という質問が投げかけられた。成功例、失敗例を会場から聞き、全体で共有した。その後、説得するために必要な点を次のようにまとめた。第一に、「エビデンスを用意すること」である。そして書類などにして、相手側に何か残し

て帰れるように物を準備することである。第二に、「失敗を分析すること」である。失敗はするものであるからそれを忘れずに分析しなければならない。同様に、何がうまくいき、なぜうまくいったのか分析することも重要である。オールトン先生は、そのために「会議には一人で行かないようにしている」という。第三に、「急がないこと」である。分からないことは分からないと言う。そこで信頼が構築されるからである。

5. 感想

今回のシンポジウムでは次の二点が強調されていた。第一に、グローバル・シティズンになること、第二に、政策や戦略を意識すること、である。

第一の点に関しては、ヒアシュフェルド博士が WHO に関わっておられたこともあってか、WHO による保健の定義、保健制度の見取り図などが多く呈示されていた。「自分が関わる現場に毎日向き合いながら、大きな視点を持つにはどうすればよいのか」という質問も会場から出ており、世界を念頭に置きながら活動することの難しさも感じられた。どの分野にも通じる課題だろうと思う。

第二の点は、特に現時点で弱い部分だと言われていた。短時間で、重要人物に意見を伝える「エレベーター・スピーチ」ができるようにならなければならない。講演中、この点に関しては特に「しなければならない」がとても強調されていた。いかに発信し、伝えて、動かすかということが、これからのリーダーにとって不可欠なことなのだろう。

(中尾)

「災害看護」と「グローバル」という組み合わせが新鮮だった。「災害」と聞いて私がまず思い浮かべるのは、東日本大震災を始めとする震災や、今年の夏に京都にも甚大な被害を及ぼした台風など、自分が住んでいる地域と密接に関わるものだ。そこに「グローバル」という視点が入ることによって、より大きな視点を持つことができる。質疑応答の中で「今 WHO の CEO に推薦できる日本人がいない」と南先生がおっしゃっていたが、現在の日本の災害看護には地球規模で大きく問題を捉える視点が欠けているのかもしれない。その意味でこのプログラムは大変意義のある取り組みであり、災害大国と言われる日本だからこそ、「グローバルリーダー」として世界をリードしようとする姿勢は重要であろう。

ヒアシュフェルド博士の講演の中で、災害看護グローバルリーダーが関与していく問題として、戦争や難民、貧困などの極めて深刻な問題が列挙されていた。痛々しい写真を何枚も見ながら、改めて看護領域が果たす役割が大きく、多様な分野にわたるということを再認識した。また、これらの大きな国際問題を紹介する文脈で「フクシマ」が並んでいた。原発の再稼働問題は今でも日本が抱える大きな問題だが、グローバルな視点からも自国が抱える問題が注目されているのだということを的確に認識しておくことも重要だと思った。

(池田)

-
- i スチュワード(steward)とは、一般的に世話をする人、あるいはその責任者、正式に指揮をとる人といった意味がある。ここでは、リーダーシップの提供、規制、多様な保健システムのレベルや職業に応じた役割の明確化、需要競争の維持、サービスの質と安全の保証を指す。
 - ii すべての人に対して尊厳をもって対応し、文化や宗教を含めてその「人となり」を尊重し、信頼関係を築くこと。
 - iii 助けを必要とする人が、たとえどこにしようとも、適切な助けを得ることができるということ。

【図書紹介】

田辺繁治『生き方の人類学 実践とは何か』（講談社、2003、p. 261）

種村 文孝

<Book Guide> Tanabe Shigeharu, Anthropology of Life -What is Practice?-, 2003

TANEMURA, Fumitaka

1. はじめに

本書は人類学者の田辺繁治による著書であり、実践とは何かに焦点を当てながら、実践と社会との関係を明らかにし、いかに実践をとおして自己を統治できるかに迫ろうとするものである。ここでは、本書の人類学的な概要とともに、生涯教育学の視座から内容を紹介していきたい¹。

『生き方の人類学 実践とは何か』というタイトルにもある通り、本書は実践とは何かを検討して、生き方やアイデンティティへと迫っていくことが目指されている。ここでの実践とは、非常にあいまいなものであり、本書の序章冒頭でも、「『実践』あるいは『実践する』という日本語は不思議にとらえにくい言葉である。それは政治行動から日常生活における行為、行動、営みにいたるまで、あまりに幅広い対象を指示するためだろう。さらに、そのむつかしさは実践という言葉の意味と用法が理解できたとしても、哲学、心理学、社会学、人類学、自然科学などの専門分野においてきわめて異なった使われ方をするということにも原因がある。」²と述べられている。本書はその実践とは何かという問いに焦点をあてながら、実践と社会との関係を明らかにしていくものである。

本書全般を通して、「実践とは何か」という問いへの著者のこだわりが強く伺える。人類学者の捉えるこの実践へのこだわりは同時に、生涯教育学を研究する者にとっても避けられない重要な問いである。それは、生涯教育に携わる者が、社会の中での実践と向き合っていく上で直面するものだからである。一般に、理論と実践で対比されることはあるが、実践の視点が抜けている理論は、机上の空論となり役に立たないものになってしまうだろう。社会の中での様々な教育実践をどう捉えていくのか、どのようにしたら実践を変えうるのか、実践とはどのように生まれるものか。それらを考える上でも、「そもそも実践とは何か」という問いは重要であり、いかに実践を変えていけるか、いかに生き方を変えていけるかということにも、示唆を与えるものとなるのである。

生涯教育における「実践」は幅広いが、具体的な例として専門職養成の実践を検討したい。専門職には例えば、医師、法曹、学芸員、社会福祉士など、様々なものが考えられるが、そうした専門職が「一人前」になるには、知識、技術、態度の各々の側面が必要である。それも、単なる知識の習得にとどまらず、「できるようになる」ことが重要である。各々の専門領域における作業や仕事といった「実践の習得」をどのように考えていけるのか、深めていきたい。また、そのような作業や仕事といった実践を身につけるための教育もまた、「教育実践」という形を取るがゆえに。「実践とは何か」という問いと密接に関わってくる。本書で提示される「知はいかに身体に宿るか」という問いもまた、実践を読み解く重要な鍵となっている。

以上を踏まえ、本稿では、実践とは何かについて人類学を中心とする議論を踏まえつつ、専門職養成の実践において、専門職がその職業上の実践を身につけるプロセスで何が作用しているのかを検討することとする。

2. 著者について

著者の田辺繁治について、本書の著者紹介と国立民族学博物館のホームページ³の内容をもとに紹介したい。1943年、静岡県生まれ。京都大学大学院を経て、ロンドン大学大学院東洋アフリカ研究学院博士課程を修了。職歴は、国立民族学博物館第二研究部教授、国立民族学博物館民族文化研究部教授、タイ国チェンマイ大学社会学部客員教授を経て、本書執筆時は国立民族学博物館民俗学研究開発センター教授であった。専攻は社会人類学で、北タイの仏教および霊媒カルトの研究、タイのHIV/AIDS自助グループの研究、実践知の理論的研究、物質文化と消費の民族誌的研究を行ってきた。主な著書として、『ケアのコミュニティ-北タイのエイズ自助グループが切り開くもの』（岩波書店）、『Ecology and Practical Technology』（White Lotus）などがある。

本書も、実践というごく日常的な活動について、人類学の視点から理論とフィールド研究をもとに明らかにしていくもので、取り上げられているのは、著者のフィールドでもあるタイ北部地方チェンマイの2つの民族誌である。

3. 本書の概要

主な目次は次のとおりである。

- 序 章 実践とは何か
- 第一章 実践知の系譜
- 第二章 実践を生み出す母体 ―ハビトゥス
- 第三章 実践コミュニティ

第四章 儀礼における実践 –北タイの霊媒カルト

第五章 苦悩の中の実践 –エイズ自助グループ

第六章 アイデンティティと生き方

人類学では、社会的に構成され、慣習的に行われている行為や活動のことを「実践」(practice)と呼ぶ。この人類学的な意味での実践という言葉は、人びとの行為とその経験とが、社会関係と分かちがたく結びついていることを表しており、その意味で、実践とは<社会的実践>にほかならないとされている⁴。ここでまず注意が必要なのは、慣習的に行われているという行為や活動を実践に含めるという点である。たとえば、「教育実践」や「実践例」のような形で教育学者が実践という語を用いる場合、自覚的な決断や意識的に組織された行為を指すことが多いと考えられ、慣れ親しんで用いる実践という用語のとりえ方と異なるからである。この点について、田辺は、一般に日本語で「実践」とは、人間個人が自覚的に明確な意図をもって行う行為を指すことが多いと指摘している⁵。それに対し、人類学という実践概念は、自覚的あるいは意図的な行為さえも、社会的に構成される慣習的な実践と接合していることを前提とするものである。田辺はそれゆえに、意図的な行為であろうと無意図的な行為であろうと実践に含めるという立場から、実践とは何かという問いに取り組んでいる。

そこでは、実践そのものに内在する知は、<実践知>と位置づけられる。田辺は「知識は本に書かれたようなモノではなく生きた身体に宿っている。(中略)私たちの日常生活のあらゆる場面で働いているのは、この実践知にほかならない。私たちは知識を操作しているのではなく知識を生きているのである」と述べている⁶。知識が「生きた身体に宿っている」という表現は、実践を理解する上で鍵となる考え方である。

本書の第一章から第三章では、「実践」と「実践知」が、思想史的に跡づけられている。実践知のルーツとして挙げられているのは、古代ギリシャのプラークシスである。プラークシスとは、それを行う人の人格と一体となった活動を指しており、その活動自体に「良く行う」という目的が含まれるものである。これは、学問的・理論的な観想<テオリア>、および技術的・技芸的な制作活動<ポイエーシス>と区別されており、古代ギリシャにおいては、自由な市民にのみ許された言説と討議をもって行う公共的な活動のことであり、政治的な活動でもあったとされる。

そのプラークシスを支える実践知が、<プロネーシス>(知慮)である。プロネーシスとは、人間の実践状態を巧みにコントロールしていくことを支えているものであり、正しい目標を目指す倫理的卓越性とその目標に臨機応変に到達する技法の結合であると述べられている⁷。プロネーシスはまた、「良く行う」という視点や徳、倫理的卓越性を含むものであり、技をその状況と目標に合わせて選択し、実行していく知であると考えられる。それは、無意図的なものというよりも、自覚的に明確な意図をもって行う活動であり、日常的に用いる「実践」とそこではたらく「実践知」の意味合いに近い。

田辺は次に、古代ギリシャのプラークシスとプロネーシスに始まる実践知の概念の変容を、ライルの方法知、ウィトゲンシュタインの実践知、ブルデューのハビトゥス概念と実践理論、レイヴとウェンガーの実践コミュニティを手がかりに概観する。そこで明らかになっていくのは、これらの論者たちの「実践とは何か」という問いに対する格闘とともに、彼らが人類学者の対象とする「実践」とどのような距離をとっていかをめぐる試行錯誤の歴史であった。古代ギリシャの実践知は、近代において、①科学技術の発展が、人間行為の善し悪しを判断する実践的プロネーシスを徹底的に排除する方向で進んできたこと、②＜実証主義＞と呼ばれる、客観的な観察による論理的な記述と分析に基づく科学的な学問スタイルで実践をとらえようとしていったこと、の二つの潮流の中で衰退していく。そのような経緯の中で、実践とは何かという問いと、研究者が実践にどういう立ち位置で臨むのか、とに関わる葛藤が生まれてきている。

以上のように、実践とは何かを考えると、社会や文化の影響を切り離して考えることはできない。古代ギリシャの実践は、公共的な活動として社会と関わっていた。だが、人類学者が考える実践は、社会的に構成され、慣習的に行われている行為や活動のことを指し、幅広い。私たちが歯を磨くことも、服を着ることも、神社にお参りをする 것도「実践」とみなされるのである。それは、意図して行うこともあれば、無意図的な慣習の中に位置づけられていることもある。ライルは実践を生み出す能力を「特定の個人に帰属する傾向性」として記述し、訓練の繰り返しによって到達する「達人の知性」としたが、私たちの日常生活の「実践」には、慣習のなかの反復をとおして生み出されるものもある。そうした慣習的な行為と訓練によって形成される理知的な行為を区別せずに、慣習と訓練が規則に従う実践を生むと説明したのがウィトゲンシュタインであった。ウィトゲンシュタインの考えでは、慣習の中でくりかえし訓練されることによって実践が生まれ、それは協働的な基盤をもつ社会的実践であることが明らかにされる。「規則」を考えると、そこには他者との関係を前提とする協働性や社会そのものが前提とされるからである。

他方、ブルデューは、社会と個人の関係を＜ハビトゥス＞と＜傾向性＞の関係として新たな視点から捉えていった⁸。ハビトゥスとは、「あらゆる思考や行為を無限に生み出していく内面化された生成文法である」とされているが、それは、「個人の傾向性の集合である」とも捉えられる。ここでいう傾向性とは、個人の行為のなかに構造が組織化あるいは体制化されることであり、知識、能力や行為が社会的関係を抜きにして個人の所有に帰属するとは考えない。社会と個人がリンクする局面での身体をもった個人が焦点となり、傾向性は身体化されるものであると考えるのである。

以上の論理はかなり難解であるが、実践を社会的関係と身体を重視してとらえていることが伺える。田辺は実践知の特徴として、「知恵ある無知」という熟練者自身はどうしても語りきれない知を挙げているが、実践や知恵が「身体に宿る」という側面、暗黙知ともいえるものを含んでいることは、重要な視点であろう。

なお、田辺はブルデューへの批判として、＜身体化＞以外の思考がいかに実践を生み出すかにほとんど踏み込んでいないという点をあげている。また、レイヴとウエンガーの実践コミュニティという理論を用いて、実践知の習得や技能の獲得をコミュニティへの参加、交渉、協働といった人びとのアクティブな相互行為をもとに、実践を理解する視点にも触れている。さらに第四章、第五章では、具体的に北タイの霊媒カルトやエイズ自助グループを取り上げ、人類学的な視点から、実践がどのように行われているか、どのように生成しているかを考察している。

4. 専門職養成の実践への示唆

実践とは何かについて、人類学では、社会的に構成され慣習的に行われている行為や活動のことと捉えているが、生涯教育学の視点からは何を得心することができるであろうか。ここでは一例として、専門職が職業上の実践を身につけるプロセスを考えてみたい。まず、専門職の職業上の実践について、意図的な行為と無意図的な行為それぞれの視点から捉えてみよう。たとえば、専門職としての弁護士の場合、法廷での立ち居振る舞いは、どのような声や態度で訴えるかを意図的な行為とみなすこともできるし、裁判官が話している時に「黙って座っている」という行為を、無意図的な実践ととらえることもできるであろう。このように、専門職の実践知を考察する際にも、教育や訓練によって、意図的に教えたり学習できたりする側面とともに、慣習によって無意図的に身体化されている側面をもあわせて、専門職的な実践とみなしていく必要があるだろう。「知は身体に宿る」という実践知の特徴が示唆的である。

専門職養成においては、講義や本からの学習だけでは、その実践知を身体化することは難しい。法曹養成過程において、実務教育や体験学習が重視されるようになってきたのは、その反省からでもある。法廷での振る舞い、論理的な説得、クライアントの要望を把握すること、これら1つ1つの実践は、身体を伴い、実際に行うを行なってみて習得できるものであるし、熟練していくことでもある。実践コミュニティの理論は、徒弟制をもとに生まれたものでもあり、新参者が先輩や熟練者の行為の模倣や下積み作業から多くのことを学んでいるメカニズムが明らかにされる。実践を生み出すのは、相互交渉であり、意味の生成である。先輩や熟練者の振る舞いや実践と、自分の振る舞いや実践を比較し、その1つ1つの行為に意味を見出ししていくことが学びにつながり、新たな実践を生む。そのような視点を専門職養成に関わる者がもち、意味の生成や相互交渉が起こりやすい環境を整えることは重要であろう。専門職養成の課程では、知の身体化をいかに助けることができるかという視点が求められると考える。

また、専門職養成においては、置かれた状況や文化の中での学習が行われているということにも、自覚的でなければならない。本書で言及されたライルは、方法知を個人の知性ととらえ、慣習のくりかえしを軽視していた。だが、この慣習のもつ力、状況や文化、規

則がもつ力の大きさに気づく視点も必要である。たとえば、医師という専門職の実践が置かれている状況や文化はどうであろうか。命に関わり一刻を争う手術室では、素早い判断、「あうんの呼吸」、正確な執刀が求められるし、これらには、経験を通して自然と身についていく部分もある。また、子どもを患者とする小児科では、子どもに受け入れられやすい声かけや振る舞いといった診察技法や態度が無意識的に身についていくといったこともある。そういった実践の場をとりまく力関係や文化、慣習などが実践にあたえている力にも、意識的でなければならないと考える。

古代ギリシャの実践は、倫理的卓越性を含むものであり、「良く行う」ことに目的があったとされる。そこでの「実践」は、人格的な行いをも含んだ概念からスタートしたが、科学と技術の重視という近代の思想によって、人間行為の善し悪しを判断する実践知が衰退してきた歴史をもつ。単に科学や技術といった客観的な側面が重視されてきて、それに対する問題提起も行われてきた。この問題意識は、専門職養成にもあてはまるものであろう。効率的に多くの専門職を養成しようとする、知識や技術の一方的教授や詰め込みとなったり、資格試験を設けて客観的な知識や技術でその資格を授けたりしがちである。専門職の養成においては、知識、技術、態度のそれぞれの側面において教育的対応が必要なのであり、とりわけ、専門職に求められる態度や価値観をいかに育成するのかは、重要な課題である。実践知が倫理的卓越性や人格的な行いを支える知も含むものであるという視点は軽視してはいけないと考える。

現代社会においては、いかに豊富な知識を持ち、優れた技術を持つ医師や弁護士であっても、社会的な責任やプロフェッショナルとしての自覚や価値観が培われていなければ、優れた実践を行うことは困難であろう。むしろ、格差社会の到来や価値観の多様化など、社会がより複雑化し、専門家の果たす役割が大きくなる中では、責任感や自覚の欠如はより一層、犯罪行為やミスなどの誤りにつながる危険性も含んでいる。このような中で専門職の「実践」を理解しようとするとき、客観的に判断できる専門職の技術や知識だけではなく、専門職の人間の態度や価値観といった人間らしさとそれに影響を与える文化や社会の複雑さに向きあうことが、専門職養成に携わる者に求められる姿勢であろう。

5. おわりに

著者は、人類学者の学問としての実践と人類学者が対象とする人びとの実践とはどのように関係しているかも問うてきた。そして、暫定的な回答としながらも、次のように位置づけている。「人類学者の実践のすべては彼/彼女が対象とする人びとの実践と同一地平で行われているのであり、人類学者は自己の行いに不断に立ちかえることによってしか彼らを理解できないということだ。さらに、そうした再帰的な反復運動を維持しながら彼らへの理解に達することは、自らの主体の形式を少しずつ、あるいは大胆に転換する可能性を追求することでもある。⁹⁾」と。ここには実践に向き合う真摯な姿勢が現れているので

はないだろうか。そして、この問いと姿勢は、生涯教育を研究する者にも突きつけられるものである。教育学者は自己の行いに不断に立ちかえることによってしか、対象者を理解できないということである。専門職養成に限らず、様々なフィールドで、実践を理解しようとする試み、実践を生み出す試みが行われている。各々の現場、フィールド、実践とどう向き合っていくかを考える上では、自分自身の実践に自覚的であらざるをえないだろう。各々のフィールドでの学び、教育を考えると、そこには社会や文化の力も働いていれば、人間個人の意志も働いている。その実践の奥深さと対峙する人の奥深さと向き合いながら、自分は何者か、自分の実践は何かを問い続けることは、アイデンティティや生き方を問うことそのものであると考えられる。教育者として、学習者として、研究者として、様々な立場から、実践とは何かについて真摯に考えさせられる図書ではないだろうか。そして、もう一つ、知識は生きた身体に宿るという視点に立てば、考えるだけではなく、いかに実践や生き方を変える行動に移せたかも忘れてはいけない点であろう。

¹ 2013 年度の京都大学大学院教育学研究科の授業「生涯教育学研究Ⅰ」（後期）で本書を取り上げ、生涯教育学の視点から検討しながら読み進め、議論を行ってきた。ただ非常に残念ながら、本書は 2014 年 1 月 20 日現在、販売されていない状況である。

² 田辺繁治『生き方の人類学 実践とは何か』講談社、2003、p. 8。

³ <http://www.minpaku.ac.jp/aboutus/pe/tanabe/index>、2014 年 1 月 20 日最終参照。

⁴ 本書、p. 11。

⁵ 同前。

⁶ 本書、p. 14。

⁷ 本書、p. 36。

⁸ 本書、p. 89。

⁹ 本書、p. 26。

【研究室彙報】

2013 年度 担当学科

一学部

准教授 渡邊洋子

同和・人権教育論（前期）

相関教育システム論基礎演習ⅡA（前期）

生涯教育学概論Ⅱ（後期）

相関教育システム論基礎演習ⅡB（後期）

生涯教育学専門ゼミナールⅠ（前期） 生涯教育学専門ゼミナールⅡ（後期）

一大学院

教授 前平泰志

生涯教育学演習ⅠA（前期） 生涯教育学演習ⅡA（後期）

准教授 渡邊洋子

生涯教育学演習ⅠB（前期） 生涯教育学講読演習（前期）

生涯教育学演習ⅡB（後期） 生涯教育学研究Ⅱ（後期）

授業報告

生涯教育学演習ⅠA・ⅡA

報告者：池田法子

Advanced Seminar on Lifelong EducationⅠA・ⅡA

IKEDA, Noriko

本授業は、前平泰志教授を指導教官として、生涯教育学の研究における理論的、実践的課題について討議するゼミナールである。2013 年度は、昨年度に引き続き月曜日の 4・5 限に隔週で開講された。

本授業では、毎回のゼミにおいて各参加者が自分の研究課題に関する原稿を持ち寄り、ディスカッションをするという形式をとっている。あらかじめ発表者を決めない理由は、毎回の授業ですべての参加者が主体的に参加し、かつ、定期的に自分の思考を文章化する習慣をつけ、批判的に議論する中で論を練り上げていくトレーニングをするためである。レジュメを持ち寄る際に重視されるのは量ではなく質である。すなわち、いかにオリジナリティと説得力を持って論を展開できるか、断片的な単語を集めるのではなく文章として表現することができるか、少しずつでもよいから継続的に自分の研究課題に取り組むこと

ができるかが問われる。

参加者は、本研究科の院生・学部生を始めとして、ゼミの OB・OG、他研究科の院生、京都大学シニアキャンパス(2005~2008 年に開講)の受講生など、多岐にわたった。各参加者の問題関心は、演劇活動、地域における音楽会活動、EU の教育政策、防災教育、生活記録運動、多文化共生授業などが挙げられる。これらの視点から、生きることと学ぶことを捉えようとする研究活動が行われた。

また、本授業が関わるフィールドとして、童仙房での取り組みがある。詳細については、本誌で実践報告として紹介されている通りである。

生涯教育学の研究を深めていくにあたって、難しさであり魅力でもあるのは、一人ひとりの参加者が研究者であると同時に実践者である点である。今後もこのゼミを通して、自己の研究と自分自身を磨いていきたい。

生涯教育学演習 I B・II B

報告者：藤代 諒

Advanced Seminar on Lifelong Education I B・II B

FUJISHIRO, Ryo

2013 年度の生涯教育学演習 I B・II B は、「生涯教育学研究の問題意識と基本的アプローチ、研究対象、研究の方法と形態の吟味と選択、さらに具体的な作業の進め方などについて、個々の参加者の研究発表による共有化と議論を通して体験的理解と体得をはかり、各自がそれらの成果を自らの研究に活かせるようになることを目的とする。」(「生涯教育学演習 I B」概要, 2013 年度シラバスより抜粋) という目的のもと、前期・後期それぞれ火曜日隔週の 4 限・5 限目に開講された。担当教員は渡邊洋子准教授である。

本演習では、主に参加者各自の研究発表を中心に質疑応答や全体議論を行う形式で進められた。そこでは、本演習での発表を「義務」としてではなく、それぞれが自分の研究成果や構想を発表できる「権利」として捉え、参加者の積極的で自主的な運営のもとに行われた。発表は、原則 1 コマ (90 分) の中で、参加者 1 名の発表、質疑応答や全体議論が行なわれる。また、0.5 コマ (45 分) という発表枠も設けて、参加者が各々で発表時間に合わせた発表が可能な柔軟な形態となっていた。この発表枠で、4 限・5 限に最大 2 コマ続きで発表が行なわれた。さらに、参加者は発表以外に、議論の進行役として司会者や、発表者一人に対して一人のコメンテーターをつけ、論点を挙げる役割を担った。

本演習では、本学の教育学研究科修士課程、博士課程の院生をはじめ、他研究科の院生や生涯教育学講座の卒業生、生涯教育に関心のある社会人の方など、在学中の学生に限らず、様々なバックグラウンドを持った社会人の方々が多く参加されていた。社会人の方の参加によって、より多角的な視点が議論に反映され、毎回の授業で非常に多彩で広がり

ある議論が繰り広げられた。また、参加者の発表テーマとしては、「実践的コミュニティにおける学びと変容」、「芸術家の相互交流と自己意識」、「イギリスにおけるユースワークの役割と可能性」、「グローバル化する世界における美術館来館者の経験と学び」、「障害者スポーツ」、「大学の通信教育」などのように、様々なテーマが扱われていた。この他には、実践報告のような発表も行われていた。

本演習では、生涯教育に関心のある社会人の方の参加によって、より多角的な視点が議論に反映されることに意義がある。これは、発表者にとって、どのように伝えれば、わかりやすく伝わるのかなどを、様々な質問や意見から反省する機会となる。また、講座の卒業生などによる、修士論文のアドバイスも頂けることから、院生にとって自身の研究の客観的評価を得る機会となっている。さらに、参加者の自主的な運営が、一人一人の発言の意味や責任を各々が考えるきっかけとなり、より能動的な参加が見られ、多様な議論から参加者の各々の問題意識や関心を深める機会となる授業であった。

生涯教育学講読演習

報告者：渡川 智子

Reading in Lifelong Education

Tomoko WATARIKAWA

生涯教育学講読演習は 2013 年の前期、火曜日隔週の 4 限, 5 限に開講された。本授業は、「生涯教育学の理論的基盤として重要な文献を取り上げ、各自の問題意識や研究テーマとの関わりを交差させつつ丁寧に精読・検討することを通し、その成果を研究に反映させていくことを目指す」（「生涯教育学講読演習」概要, 2013 年度シラバスより抜粋）ことを目的とした演習である。

講読演習で取り上げた文献は、成人教育研究の大家 Peter Jarvis の著書『Learning to be a Person in Society』（Routledge, 2009）である。学習という営みは生涯にわたるプロセスであり、私たちは、自らの学習を積み重ねた結果を生きているとも言える。だが人は生きることを通して、一体どのように学んでいるのか。本書はこのような問いの下、人が社会のなかで学ぶこと、そのなかで人間存在として育つことについて、多彩な学際的アプローチを踏まえ総合的に考察している。

この書は大きく 3 つの SECTION に分かれている。SECTION I 「Laying the foundation」は 5 つの章で構成されており、学習にまつわる重要な概念の背景が整理されている。SECTION II 「Processes of learning」では、人間の学びの異なる様相を 10 章にわたる項目によって探求し、人間の学びの過程を明らかにしようとする。SECTION III 「Being and

becoming」では、「Being」と「Becoming」という2つの概念から、社会のなかに存在する人間の性質について考察する。

まず初回の授業では、この本をどのように精読、検討していくかということを学生主体で話し合った。そして SECTION I と SECTION III はそれぞれ分担して全体を読む、SECTION II は、自分にとって関心の高い章を各自が2つ取り上げて読む、という方針が定まった。授業に際しては、自分が担当した章をまとめ、論点や疑問点を挙げた日本語のレジュメを持参し、それを基にしながら議論を行っていく方法をとった。著者の Peter Jarvis が参照する学問領域は、教育学、哲学、社会学、心理学などと非常に多岐にわたっており、私たちは一つの事象を様々な学問領域から多角的にみていくことの面白さを実感するとともに、自分自身の学識の浅さを何度も痛感した。また議論は毎回本当に白熱し、授業時間をオーバーして、さらには研究室に戻ってからも、それぞれの見解について熱く議論を交わすこともあった。ついには議論の論点となった点について、P.Jarvis に直接メールで質問をするなど、授業という枠組みをゆうに超えた発展的な学習過程を創造することができたと感じる。

Peter Jarvis によれば、私たちはみな、社会における人として、そして自分自身であるために学んでいる。この授業で得た経験はまさに、私たち一人一人が自分自身であるために欠かせない学習プロセスであったように思う。本書の内容は各々の研究にもおおに関係づけていくことができるだろう。この授業で得た内容と経験を共に、今後の研究活動や自分自身の生活に繋げていきたい。

同和・人権教育論

報告者：中尾友香

Education for Buraku Liberation and Human Rights

NAKAO, Yuka

本授業は、本学の2・4回生を対象に月曜日2限目に開講された。担当教員は渡邊洋子准教授である。

テキストは『21世紀の人権』（江原由美子監修、社団法人神奈川人権センター、2011）を使用した。「被差別部落と人権」だけでなく「外国につながる人々の人権」、「障害者の人権」、「男女平等と人権」、「高齢者の人権」、「アイヌ民族の人権」、「沖縄の人々の人権」など幅広く取り上げた文献である。テキスト以外にも、ニュース報道やテレビ番組なども素材として取り上げ、一人一人が実際の生活と人権をつなげられるように行われた。それぞれのテーマについて読み解き、議論することによって人権をより多面的に捉えられるようになることが目指された。

毎時間提出された小レポートからは、これまでの自分の価値観を振り返るものや、人権教育のあり方に対する疑問、テーマに関わるエピソードなど多様な反応がみられ、それぞれが多様に思いを巡らせている様子が伺われた。

成績評価は出席と課題レポートによった。課題レポートに取り組むにあたって、文献による調査だけでなく、フィールドワークや映画分析などの方法も奨励された。これをきっかけに、初めて人権問題に取り組む生涯学習施設を訪れたり、祭りを人権という観点から見たりする学生も多く、問題意識を深める授業となった。

相関教育システム論基礎演習ⅡA・ⅡB

報告者：種村文孝

Undergraduate Seminar : Interdisciplinary Studies of Educational System
ⅡA・ⅡB
TANEMURA, Fumitaka

相関教育システム論基礎演習ⅡA・ⅡBは、本学の教育学部2回生から4回生を対象に、前期・後期それぞれ水曜日4限目に開講された。担当教員は渡邊洋子准教授である。生涯教育学について、自分の問題意識でとらえられるように、授業で何を扱いたいのか、どのように取り組んでいくのがよいか、学生の主体性を重視した内容となっている。前期の受講者数は22人、後期の受講者数は16人と多くの学生が、それぞれの問いと向き合った。授業は前期も後期もグループワークを通して行われた。

前期は、生涯教育に関する本を複数用意し、その中から関心のある本を選ぶという形でグループを形成した。そして、各グループ毎にテーマについて深めて、発表を行うこととした。テーマは、「メディア」「水族館」「NPO」「成人教育」「地域と子育て」の5つであった。「メディア」グループは、メディアリテラシーを身につけるワークショップやプログラム案を考案し、「水族館」グループは、水族館にできることは何かを考えて理想の水族館を考案した。また、「NPO」グループは、実際にNPOで働く人にインタビューを行いNPOの働きがいを考え、「成人教育」グループはウイングス京都にインタビューに行き、「地域と子育て」グループはこども未来館にインタビューに行くなど、どのグループも実践を強く意識した取り組みがなされていた。現場に触れたり、実践例を検討することで、様々な実践が向き合っている課題や効果を考えることができたように思う。各々のグループの報告を共有するにあたって、質問や意見が多く交わされるなど、生涯教育学の幅広さと奥深さに触れることができ、グループ内で議論を重ねていく時間もとても有意義なものがあったと考える。

後期は、各学生が自分の問いをたてられるようになることを目指した授業であった。授業の進め方については、前期と同じく学生主体で決めて、グループワーク形式となった。しかし、前期がグループワークで実践に触れるものが多かったのに対して、後期は文献を丁寧に読んで深めていくものが多かった。各自、関心があることを問いの形でまとめ、それをもとに、「人材育成」「世代間交流」「ESD(持続可能な開発のための教育)」「世界遺産」の4つのグループをつくって、グループ毎に問いを深めていった。グループで議論を重ねるグループもあれば、出町商店街を訪れるグループもあれば、1人で黙々と世界遺産について調べる者もいた。それぞれの取り組みがどのような課題と向き合っているのかなどを、グループ毎に全体で共有した。そして最後は、1人1人がこれから何をもっと深めていきたいのかという問いをたてるための振り返りを行った。

生涯教育は領域が広いと、全体をおさえようとすると、浅く広くなりがちだが、この授業では各々の関心があるテーマを掘り下げていくことによって、生涯教育とは何かを考えられるように1年間取り組んできた。各々が実践の現場にいる者が直面している課題や取り組みと向き合えたのではないかと思う。

生涯教育学専門ゼミナールⅠ・Ⅱ

報告者：池田法子

Seminar on Lifelong Education Ⅰ・Ⅱ

IKEDA, Noriko

生涯教育学専門ゼミナールとは、生涯教育学研究として卒業論文を執筆することを主な目標として、関連する知識や方法論を学ぶゼミである。2012年度の本授業は、水曜3限に開講された。渡邊洋子先生を指導教官として、今年度卒論を提出した4名の学部生と、来年度に卒業論文を執筆する5名の学部生に加え、生涯教育学を専攻する院生5名によって構成された本ゼミナールは、学生自身が自分の研究テーマを深めるために議論し、互いに学び合う場となっている。

前期授業においては、まず所属学生同士が相手のことを理解し、発言しやすい雰囲気を作っていくために、グループワークを数回行った。その後は、基本的に90分1コマの授業において1、2名の発表者が問題意識、構成、調べたこと、課題などを発表し、それについてディスカッションをするというスタイルで授業は進行した。

後期授業ではグループワークは行わず、卒業論文執筆の大詰めを迎える学生の発表を中心に、議論が進められた。自分なりに問いを立て、探求していくというプロセスは、しばしば学生にとっては厳しい道のりであり、ゼミは緊張感に包まれる。一方で、ハロウィーンの日には仮装をしてみるなど、ユーモアセンスにも事欠かないというのが本ゼミの特徴でもある。

本年度提出された 4 本の卒業論文のテーマは、「日本の動物園・水族館における調査・研究の現状と課題」「俳句未経験者における句会の及ぼす影響について」「学童保育の果たす子育て役割の現状と課題」「読書会活動の変遷と現代の特徴」など、多岐にわたる。卒業論文提出締め切り直前には、院生や 3 回生が卒業論文に対してコメントをする自主学習も見られた。学生自身のこれまでの経験から生じた疑問を、一つの論文として形にしていこうというプロセスにおいては、執筆者だけでなくその周囲の学生もが、多くのものを得られたに違いない。

編集後記

昨年再創刊した『京都大学生涯教育フィールド研究』ですが、皆さまにご支援とご協力をいただき、第2号の発刊を行うことができました。前号よりボリュームもアップし、17本もの論文や研究ノート、実践報告などを掲載いたしました。生涯教育のフィールドの多様さを示すように、Inter Professional Educationに関する研究から、心学講舎活動、ユースワーク、芸術、障害者に関する研究まで幅広い内容になっていると思います。

生涯教育は、研究と実践とが密接に関わっている分野でもあり、第2号でも、実践報告やコラムなど、実践現場に近い視点からの内容も積極的に掲載できたと編集を進めてきました。今後も本誌が、実践と研究の発表の場として活用していただけたら幸いですし、本誌をもとに様々な知や情報が活発に交換されたらと思います。

最後になりましたが、まだ手探りの編集方針の中での発刊にあたり、多大なご助言とご協力をいただいた、前平泰志先生、渡邊洋子先生をはじめとした皆様、本当にありがとうございました。

(2014年春 編集委員事務局 種村文孝)

本号執筆者(執筆順)

渡邊 洋子 (京都大学大学院教育学研究科准教授)
佐伯 知子 (大阪総合保育大学児童保育学部専任講師)
藤代 諒 (京都大学大学院教育学研究科修士課程)
中尾 敦子 (心学明誠舎副理事長・吹田市生涯学習計画委員会委員長)
中尾 友香 (京都大学大学院教育学研究科修士課程)
渡川 智子 (京都大学大学院教育学研究科修士課程)
種村 文孝 (京都大学大学院教育学研究科修士課程)
池田 法子 (京都大学大学院教育学研究科修士課程)
柴原真知子 (京都大学医学研究科医学教育推進センター特定助教)
角山 香織 (京都大学薬学研究科総合薬学教育開発センター特定助教)
中島 純 (新潟経営大学経営情報学部教授)
小林 伸行 (京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーション・センター研究員)
辻 喜代司 (京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーション・センター研究員)

2014年2月28日 印刷発行

京大大学生涯教育フィールド研究

発行者 生涯教育フィールド研究編集委員会
〒606-8501 京都市左京区吉田本町
京都大学教育学研究科内

印刷 株式会社北斗プリント社
〒606-8540 京都市左京区下鴨高木町 38-2
(075) 791-6125